

# Elever med stort læringspotensial og tilpasset opplæring

- *En begrepsavklaring og forslag til hvordan tilpasse opplæringen for dem*

**Sandra Iselin Mikalsen**

*LRU-3901-Masteroppgave i Lærerutdanning 1-7.trinn. Mai 2019*





## **Sammendrag**

I forskningslitteraturen er det et mangfold av ulike benevnelser som i stor grad omtaler den samme elevgruppen. I denne avhandlingen har jeg introdusert betegnelsen «elever med stort læringspotensial» gjennom en sammenstilling av de ulike benevnelserne. Dette ble gjort for å tydeliggjøre likheter mellom benevnelserne slik at elevgruppen kunne samles under én felles betegnelse. Avhandlingen har fokusert på hvordan elever med stort læringspotensial fremstilles i den teoretiske litteraturen, og hvilke strategier for tilpasset opplæring som anbefales for disse elevene.

Gjennom en temasentrert tekstanalyse kom jeg fram til at det var små nyanser mellom benevnelserne, slik at det er rimelig å anta at de omtaler samme elevgruppe – elever med stort læringspotensial. Denne elevgruppen kan blant annet beskrives som utforskende og enestående innenfor bestemte områder, med enkelte sosiale utfordringer. Ved bruk av samme metode kom jeg også fram til at strategier som baserer seg på elevens forutsetninger og behov, utgjør de mest egnede strategiene for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial.



## **Forord**

Takk til veileder Svein-Erik Andreassen for endeløs tålmodighet, tilgjengelighet, og ikke minst for de faglige innspillene og veiledningen gjennom en jungel av samfunnsvitenskapelige metoder. Jeg vil også takke min familie, samboer og nærmeste venner for all støtte og oppmuntring, og for at dere ikke miste troen på meg alle de gangene jeg hadde lyst å gi opp dette prosjektet, men heller fortsatte å heie meg frem.

Til sist vil jeg også rette en takk til instituttet for lærerutdanning som ga meg muligheten til å fullføre masteroppgaven, selv et helt år på overtid. Jeg har hatt fem sosiale og minneverdige år ved lærerutdanningen i Tromsø som har bydd på både oppturer og nedturer, men også vært svært lærerikt.



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	II
Forord.....	IV
Liste over figurer og tabeller.....	VIII
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og tema.....	1
1.1.1 Styringsdokumenters omtale av tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.....	2
1.2 Målsetning og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Avhandlingens struktur.....	4
2 Forskningsdesign og metoder.....	5
2.1 Kvalitativ metode som forskningsstrategi.....	5
2.2 Tekstanalyse som metode.....	6
2.2.1 Utvalg av og tilgang til tekster.....	6
2.2.2 Analyseprosessen.....	8
2.3 Studiens datakvalitet.....	9
2.4 Reliabilitet.....	10
2.5 Validitet.....	11
2.6 Forskningsetikk.....	12
3 Redegjørelse for og analyse av benevnelser i teoretisk litteratur.....	15
3.1 Redegjørelse for benevnelsen «evnerike elever».....	16
3.2 Redegjørelse for benevnelsen «eksepsjonelle elever».....	18
3.3 Analyse del 1 – Analyse av benevnelserne evnerike- og eksepsjonelle elever.....	20
3.4 Redegjørelse for benevnelsen «elever med stort akademisk talent».....	21
3.5 Analyse del 2 - Analyse av benevnelserne evnerike- og eksepsjonelle elever, og elever med stort akademisk talent.....	23
3.6 Redegjørelse for benevnelsen «begavede elever».....	24

3.7	Analyse del 3 - Analyse av benevnelsene evnerike- og eksepsjonelle elever, elever med stort akademisk talent og begavede elever .....	25
3.8	Oppsummering og samling av benevnelsene under paraplybetegnelsen «elever med stort læringspotensial».....	26
3.9	En sammenligning av skoleflinke elever og elever med stort læringspotensial.....	28
4	Redegjørelse for og analyse av hvordan teoretisk litteratur fremstiller tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial .....	31
4.1	Begrepsavklaring for tilpasset opplæring, differensiering og spesialundervisning...	32
4.1.1	Tilpasset opplæring .....	32
4.1.2	Tilpasset opplæring i smal og vid forstand .....	32
4.1.3	Differensiering .....	33
4.1.4	Spesialundervisning .....	34
4.2	Tilpasset opplæring for evnerike elever .....	35
4.3	Tilpasset opplæring for eksepsjonelle elever.....	37
4.4	Differensiering for elever med stort akademisk talent .....	38
4.5	Tilpasset opplæring for begavede elever .....	40
4.6	Oppsummering og samling av strategier for tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial.....	42
5	Avslutning og svar på forskningsspørsmål .....	47
	Referanser.....	49
	Vedlegg 1 .....	52



## Liste over figurer og tabeller

Figur 1: Begrepsparaply .....	16
Figur 2: Samleparaply for tilpasset opplæring .....	31
Tabell 1: Utvalg av studiens litteratur .....	8
Tabell 2: tosidig karakteristika for begavede barn .....	25
Tabell 3: Forskjeller mellom skoleflinke elever og elever med stort læringspotensial .....	29

# 1 Innledning

I dette kapitlet introduserer og avgrenser jeg masteravhandlingens bakgrunn, tema, målsetning og forskningsspørsmål. Kapitlet avsluttes med en fremstilling av avhandlingens oppbygging og struktur.

## 1.1 Bakgrunn og tema

Under lærerutdannelsen min ved universitetet i Tromsø ble jeg introdusert for begrepene «tilpasset opplæring» og «differensiering», med en forklaring i korte trekk for hvordan man kunne bruke disse prinsippene i tilrettelegging av undervisning for elever med faglige utfordringer. Prinsippet for tilpasset opplæring interesserte meg til den grad at jeg ønsket å lære mer enn hva vi fikk introdusert gjennom lærerutdanningen. Med dette som motivasjon meldte jeg meg opp til et enkeltemne utenom utdanningsprogrammet mitt, som het «PED-1010: Tilpasset og inkluderende opplæring». Gjennom emnet oppdaget jeg videre noe helt ukjent som jeg også fattet stor interesse for – nemlig elevene med et stort læringspotensial.

«Elever med stort læringspotensial» var en ukjent betegnelse for meg da det ikke var blitt nevnt under utdanningsløpet mitt. Det var heller ingen som hadde presisert at dette var en elevgruppe som også hadde behov for en tilpasset opplæring. Hovedfokuset i alt av forelesninger og lærebøker jeg hadde lå nemlig på tilpasset opplæring for de elevene som strevde på skolen. Med dette som utgangspunkt fattet jeg mistanke om at betegnelsen «stort læringspotensial» kanskje ikke var så kjent og utbredt i skolekretsene og forskningslitteraturen.

Da jeg ønsket å lære mer om elevene med stort læringspotensial, gjorde jeg videre undersøkelser for å anskaffe kunnskaper om elevgruppen. Ut fra det jeg fant i Google-søk opplevde jeg store kunnskapshull og sprikende benevnelser for disse elevene. Min tidligere antakelse om et manglende fokus og kunnskap rundt elevgruppen ble også understøttet av blant annet utdrag fra to styringsdokumenter jeg kom over: Læreplanens generelle del, og Jøsendalutvalgets NOU 2016: 14 kalt *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (2016). For å tydeliggjøre hvordan dokumentene underbygger min antakelse, presenteres noen utdrag i delkapittel 1.1.1.

Med bakgrunn i både eget ønske om ytterligere kunnskaper, og et manglende fokus i forskningslitteraturen, omhandler altså temaet for denne avhandlingen tilpasset opplæring for

elever med stort læringspotensial. Da særlig med fokus på hvordan temaet framstilles i den teoretiske litteraturen.

### **1.1.1 Styringsdokumenters omtale av tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial**

Med nasjonale styringsdokumenter menes dokumenter som legger føringer for skolene. Dette kan for eksempel være nasjonale læreplaner, Opplæringsloven, Stortingsmeldinger, Norges offentlige utredninger (NOU), og veiledningsmaterieell fra Utdanningsdirektoratet.

I det videre tar jeg for meg utdrag fra to styringsdokumenter som understøtter behovet for et større fokus på, og mer forskning om elever med stort læringspotensial. Det ene styringsdokumentet er Jøsendalutvalgets NOU 2016: 14 kalt *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*, og det andre er Kunnskapsløftets generelle del.

#### To utdrag fra NOU 2016: 14

- (1) Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om elever med stort læringspotensial i den norske konteksten. Arbeidet med utredningen viser at skolen ikke har tilstrekkelig kunnskap om de elevene som er omfattet av mandatet, og opplæringen blir i liten grad tilpasset disse elevenes evner og behov. Dette kan forklares med at elevgruppen får liten oppmerksomhet i lærerutdanningene, i tillegg til at det er en kultur med manglende kunnskap om elever med stort læringspotensial.
- (2) Bakgrunnen for utredningen, slik det er presentert i mandatet, er regjeringens ønske om en langsiktig og mer helhetlig satsing for
  - elever som presterer på et høyt faglig nivå
  - elever som har spesielle evner og talent
  - elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene»

(NOU 2016:14, 2016)

I første utdrag vises det til en manglende kunnskap om elever med stort læringspotensial i både forskningslitteraturen og i skolen. Utdraget viser også at denne elevgruppen i liten grad får en opplæring som er tilpasset deres evner og behov. I det andre utdraget vises det til at også den norske regjeringen ønsker et større fokus og mer kunnskaper om denne elevgruppen.

#### To utdrag fra læreplanens generelle del:

I læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2015a) blir formålsparagrafen i opplæringsloven utdypet, de overordnede mål for opplæringen angitt, og den inneholder det verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for opplæringen. Videre er den generelle delen delt inn i seks beskrivelser av mennesketyper som til sammen utgjør «det

integreerte mennesket». Blant disse beskrivelsene finner man et eget avsnitt om tilpasset opplæring under mennesketypen «det arbeidende mennesket». I dette avsnittet finner man blant annet at:

Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blikk for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen. Det pedagogiske opplegget må vere breitt nok til at læraren ledig og lagleg kan møte elevforskjellane i evner og utviklingsrytme. (Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Ut fra dette utdraget og stikkord som *rom for alle*, *blikk for den einskilde*, *tilpasses utviklingsnivå*, og *møte elevforskjellane i evner og utviklingsrytme*, ser vi at den generelle delen av læreplanen på en indirekte måte tar høyde for at opplæringen skal tilpasses også elevene med et stort læringspotensial. Derimot viser følgende utdrag under en særlig vektlegging av elever med faglige vansker, og på den måten virker elever med stort læringspotensial samtidig nedprioritert i den generelle delen av læreplanen:

Ein god skole og ein god klasse skal gi rom nok for alle til å brynast og rørast, og han må vise særleg omtanke og omsut når nokon kjører seg fast eller strevar stridt og kan misse motet. Solidariteten må komme til uttrykk både overfor dei som har særlege vanskar og ved overgangar mellom trinn og skoleslag. (Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2018)

## 1.2 Målsetning og forskningsspørsmål

I emneplanen for mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7.trinn står det:

Mastergradsoppgaven er et selvstendig arbeid der studenten velger et profesjonsfaglig relevant tema med utgangspunkt i teoriundervisning og praksiserfaringer. Oppgaven skal fortrinnsvis bygge på empiri fra praksis, men kan i samråd med veileder også ha et mer teoretisk tilsnitt. (Universitetet i Tromsø, 2017)

For denne avhandlingen derimot er studien i samråd med veileder hovedsakelig teoretisk fundert. Dette fordi temaet er å anse som svært relevant, mangelfullt i forskningslitteraturen, og nødvendig å sette fokus på - slik Jøsendalutvalgets NOU 2016: 14 påpeker. Jeg valgte en teoretisk fundering også fordi jeg ønsker å benytte plassen til begrepsrydding, både for egen del til senere bruk og for andre interesserte. I forskningslitteraturen er det et mangfold av ulike benevnelser som i stor grad omtaler den samme elevgruppen, og som viser til en rekke ulike strategier for hvordan opplæringen kan tilpasses disse elevene. Gjennom en opprydding av et utvalg benevnelser kan jeg samle dem under én fellesbetegnelse, i tillegg til å samle et utvalg av de mest sentrale strategiene for tilpasset opplæring egnet for den aktuelle elevgruppen. På denne måten får jeg også fremmet egen læring om elevgruppen og hvordan tilpasse opplæringen for dem, slik at kunnskapen kan komme til nytte for både meg selv og mine fremtidige elever i yrket som lærer.

Målsetningen for denne studien er todelt: å samle ulike benevnelser fra teoretisk litteratur som omhandler elever med stort læringspotensial for å tydeliggjøre elevgruppen under én betegnelse. Og å samle strategier fra teoretisk litteratur som er anbefalt for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial.

Ut ifra dette har jeg utledet følgende forskningsspørsmål for studien:

«Hvordan framstilles elever med stort læringspotensial i teoretisk litteratur, og hvilke strategier for tilpasset opplæring anbefales for denne elevgruppen?»

Forskningsspørsmålet besvares gjennom en kvalitativ tekstanalyse, hvor metoden også utgjør datainnsamlingsmetode og analysemetode. Utvalget av tekster er teoretisk litteratur som omhandler det aktuelle temaet. Dermed danner teoretiske tekster datamaterialet og utgjør på en måte samtidig empiri.

### **1.3 Avhandlingens struktur**

Denne avhandlingen er delt inn i fire kapitler, der kapittel 1 innleder med avhandlingens tema og bakgrunn, samt forskningsspørsmål og målsetning for studien. Kapittel 2 tar for seg studiens forskningsdesign og metoder, med redegjørelse og begrunnelse for valg av tekstanalyse som metode. Videre i kapittel 2 er det også gjort en vurdering av studiens datakvalitet og forskningsetikk. Tradisjonelt sett er det vanlig i en masteravhandling og forskningsrapporter å introdusere et teorikapittel tidlig i avhandlingen. Dette er derimot ikke tilfellet for denne avhandlingen, da teorien for denne studien danner empirien. Derfor tar kapittel 3 og 4 i stedet for seg redegjørelsen og analyseringen av teorien – som slags empirikapitler. Fokuset for kapittel 3 er ulike benevnelser fra den teoretiske litteraturen, mens for kapittel 4 er fokuset på tilpasset og differensiert opplæring for de ulike benevnelserne fra kapittel 3. I kapittel 4 presenteres også svar på forskningsspørsmålet.

## 2 Forskningsdesign og metoder

I dette kapitlet redegjør jeg for studiens forskningsdesign, hvor valg av forskningsstrategi og analysemetode er redegjort for og begrunnet. Videre tar kapitlet for seg en vurdering av studiens datakvalitet gjennom kriteriene reliabilitet og validitet, og til sist forskningsetikk. Utvelgelsen av tekster og en beskrivelse av analyseprosessen presenteres under delkapittel 2.2 hvor analysemetoden er redegjort for.

Et forskningsdesign er ifølge Leseth og Tellmann (2014) en overordnet plan for den forskningsprosessen man skal i gang med. Forskningsdesignet skal sikre at man innhenter riktig informasjon og tar i bruk passende metoder slik at man får besvart forskningsspørsmålet på best mulig måte. Det kreves ulike strategier for ulike formål ved forskningen. Derfor vil forskningens design i stor grad bestemmes ut fra forskningsspørsmålet (Leseth & Tellmann, 2014, ss. 41-42).

### 2.1 Kvalitativ metode som forskningsstrategi

Ifølge Larsen (2017, s. 25) er det vanlig i samfunnsvitenskapelig forskning å skille mellom to hovedtyper metoder. Den ene er *kvalitativ metode* og den andre er *kvantitativ metode*. For å velge riktig metode må man ta utgangspunkt i forskningens formål og tenke gjennom hva man ønsker å oppnå med undersøkelsen. Videre må forskeren ta stilling til hvordan datainnsamlingen for undersøkelsen skal foregå. Metoden som studien faller på har betydning for hvilken type data som skal innhentes, og hvordan.

Kvantitativ metode gir *kvantitative data*, som er tallfestbar data eller informasjon som kan telles opp og gir et tall som resultat. Denne type data tar gjerne sikte på å dekke et bredt utvalg, med få opplysninger om mange enheter. Til motsetning gir kvalitativ metode *kvalitative data*, hvor dataen ikke er tallfestbare men sier noe om de kvalitative egenskapene ved undersøkelsesfenomenet. Denne type data er ofte i form av tekst og går heller i dybden av dataen for å innhente mange opplysninger om få enheter (Larsen, 2017, ss. 25, 27).

Denne studiens forskningsspørsmål tar for seg hvordan elever med stort læringspotensial framstilles i teoretisk litteratur, og hvilke strategier for tilpasset opplæring som anbefales for denne elevgruppen. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet er det derfor hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming som forskningsstrategi, hvor kvalitativ tekstanalyse benyttes som metode for både datainnsamlingen og analyseringen. Vanligvis vil empirisk data være

gjenstand for analyse. I denne studien samler jeg imidlertid inn og analyserer data fra teoretisk litteratur.

## **2.2 Tekstanalyse som metode**

Formålet med denne studien er som nevnt å samle ulike benevnelser fra teoretisk litteratur som omhandler elever med stort læringspotensial for å tydeliggjøre elevgruppen under én betegnelse. Og å samle strategier fra teoretisk litteratur som er anbefalt for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial. Jeg har derfor valgt å foreta en tekstanalyse av denne litteraturen. I metodelitteraturen finnes det mange ulike betegnelser for *tekstanalyse* som metode. Da jeg oppfatter disse betegnelse til å omfatte mye av det samme og med marginale forskjeller, velger jeg å ikke redegjøre for hver av disse. I stedet har jeg i det videre valgt å redegjøre for generelle beskrivelser av metoden, med utgangspunkt i ulike referanser.

I en tekstanalyse er datamaterialet i form av skriftlige kilder. Dette kan være blant annet avisartikler, offentlige dokumenter, blogginnlegg, nasjonale styringsdokumenter, og teoretisk og faglig litteratur (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). I analysen av aktuelle tekster blir innholdet gjennomgått på en systematisk måte med formål om å finne informasjon som er relevant for studien sin. Deretter blir den relevante informasjonen bearbeidet, systematisert og registrert slik at den kan benyttes som studiens datagrunnlag (Grønmo, 2004, s. 187).

I det videre tar delkapittel 2.2.1 for seg hvordan utvelgelsen av tekster foregikk, og delkapittel 2.2.2 redegjør for analyseprosessen.

### **2.2.1 Utvalg av og tilgang til tekster**

I en tekstanalyse er det flere vurderinger som må ligge til grunn i utvelgelsen av aktuelle tekster som datagrunnlag. Med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål tok jeg for meg faglitteratur i form av bøker som omhandlet ulike benevnelser på elever med stort læringspotensial og tilpasset opplæring. Dette med mål om å finne relevant informasjon som kunne gi et helhetlig bilde av hvem disse elevene er og hvordan tilpasse undervisningen for dem.

I metoden tekstanalyse foregår datainnsamlingen til dels samtidig med analysen av data. Også utvelgingen av tekster skjer delvis samtidig som innsamlingen av data (Grønmo, 2004, s. 187). Dette var også tilfellet under datainnsamlingen for denne studien, hvor jeg gjennomgikk ulik faglitteratur og samtidig foretok en analyse av innholdet for å finne datamateriale til å belyse studiens forskningsspørsmål. På denne måten ble det også bestemt hvilke tekster som skulle

utgjøre studiens utvalgt. Jo flere tekster som studeres, analyseres og tolkes, desto bedre vil forskningsspørsmålet bli belyst ifølge Grønmo (2004). Som forsker vil man da også få en bedre forståelse av hvilke andre tekster som kan være nyttige for analysen (Grønmo, 2004, s. 187).

I utvelgelsen av tekster kan det ifølge Leseth & Tellmann (2014) være lurt å tenke over hva tekstene skal brukes til. Er den av interesse for studien fordi den gir en bestemt fremstilling av noe? Fordi en bestemt person har skrevet den? Eller fordi den inngår i en større sammenheng? En tekst kan altså være til nytte i forskningsformål av flere forskjellige grunner og på flere ulike måter (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). For denne studien valgte jeg litteratur på bakgrunn av tekstens fremstilling av tilpasset opplæring og ulike benevnelser for «stort læringspotensial», men også ut ifra tekstens forfatter hvis det var et navn jeg hadde kjennskap til fra før av i forbindelse med studiens tema.

Videre mener Thagaard (2013) det også kan være lurt å skille mellom sentrale og perifere tekster om temaet under utvelgelsen. Når man har klargjort hva som er de mest sentrale tekstene for studien, kan man deretter sjekke opp i referansene til disse kildene. Videre kan man så studere referansenes referanser, og på den måten vil forskningen fremstå som analyser av et kildenettverk. Dette igjen kan bidra til å gi forskningsspørsmålet en faglig bakgrunn (Thagaard, 2013, s. 60). I utvelgelsen av litteratur for denne studien tok jeg først utgangspunkt i tidligere masteroppgaver som omhandlet et tilsvarende tema. Altså *perifere tekster*. I disse gjorde jeg en gjennomgang av teorikapitlene og litteraturlistene for å se hvilken faglitteratur og kilder de hadde benyttet i sine avhandlinger. De kildene jeg fant mest interessante og nærliggende mitt tema utgjorde dermed *sentrale tekster* som jeg sjekket videre opp i for nærmere undersøkelser. Med utgangspunkt i disse sentrale tekstene ble det så gjort et utvalg av relevant datamateriale til studien min. Dette utvalget er presentert i tabell 1 under.



Forfatter(e) og årstall	Tittel
Skogen, K. & Idsøe, E. (2011)	<i>Våre evnerike barn – en utfordring for skolen</i>
Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., & Skogen, K. (2012)	<i>Talent i skolen – identifisering, undervisning og utvikling</i>
Lie, B. (2014)	<i>Eksepsjonelle og dobbeleksepsjonelle elever – begavede elever og begavede elever med lærevansker</i>
Idsøe, E. (2014a)	<i>Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial</i>
Idsøe, E. (2014b)	<i>Elever med akademisk talent i skolen</i>

Tabell 1: Utvalg av studiens litteratur

Utvalget av bøker fra forskningslitteraturen er i denne studien brukt som utgangspunkt for analysen. Da dette utvalget består av offentlig litteratur som er tilgjengelig for allmennheten, er tilgangen lite problematisk og gir derfor fri adgang til informasjon fra litteraturen.

### 2.2.2 Analyseprosessen

Thagaard (2013, s. 157) skiller mellom to tilnærminger til analysen. Den ene er *personsentrert tilnærming*, og den andre er *temasentrert tilnærming*. Når man vurderer hvordan analyseringen av data skal foregå, må man ta stilling til hvordan resultatene skal fremstilles. Er det presentasjon av sentrale temaer i undersøkelsen som skal vektlegges, eller handler det om å analysere personer? Hvis man vektlegger temaer i materialet, analyseres informasjonen fra litteraturen om hvert tema. Dette betegnes som en *temasentrert tilnærming* (Thagaard, 2013, s. 157) og er gjeldende for analysen i denne studien.

I en temasentrert tilnærming til analyse rettes oppmerksomheten mot studiens tema. Dette innebærer at informasjon om hvert tema fra alle de utvalgte tekstene blir studert og sammenlignet for å kunne gå i dybden på hvert av temaene. En kritikk rettet mot temasentrert tilnærming derimot, er at man risikerer at informasjonen mister sin opprinnelige sammenheng når utsnitt av ulike tekster fra ulike forfattere sammenlignes. Derfor vil det i en temasentrert analyse være viktig å ivareta et helhetlig perspektiv og vurdere tekstutsnittene opp mot tekstens helhet (Thagaard, 2013, s. 181).

I kapittel 3 redegjør jeg for fire benevnelser fra teoretisk litteratur, som innenfor studiens tema enten er synonyme eller har små nyanser mellom seg. Videre i kapittel 3 foretar jeg en analyse

ved å sammenligne disse benevnelsene opp mot hverandre, nettopp for å fremheve likhetstrekk mellom dem. Dette er gjort gjennom tre ulike analysedeler. *Første* analysedel tar for seg likhetene mellom de to første benevnelsene som det er redegjort for. *Andre* analysedel ser så på likhetene mellom den tredje benevnelsen og de to første benevnelsene. Og *tredje* analysedel tar til slutt for seg den fjerde benevnelsen og likhetene mellom denne og de tre forgående. I kapittel 3 er det også gitt en oppsummering av sentrale likhetstrekk mellom benevnelsene for å vise at de omtaler samme elevgruppe, og dermed kan samles under én fellesbetegnelse til videre bruk i besvarelsen av forskningsspørsmålet.

I kapittel 4 redegjør jeg først for hvordan teoretisk litteratur fremstiller tilpasset opplæring for hver av de fire benevnelsene som ble redegjort for i kapittel 3. Videre er det foretatt en analyse av alle strategiene for tilpasset opplæring som trekkes frem i denne litteraturen, hvor analysen deretter presenteres i en skjematisk sammenstilling (vedlegg1). Dette for å se hvilke strategier som går oftest igjen, og dermed utgjør de mest aktuelle og sentrale strategiene til videre bruk i besvarelsen av forskningsspørsmålet.

### **2.3 Studiens datakvalitet**

Ifølge Grønmo (2004) kan datainnsamling betraktes som en produksjonsprosess hvor relevant data blir produsert for å kunne besvare studiens forskningsspørsmål. Datamaterialet kan altså oppfattes som et produkt, og ulike produkter kan ha ulik kvalitet. I forskning har man som mål å oppnå best mulig kvalitet på datamaterialet sitt. Høy kvalitet er avgjørende for å kunne etablere holdbare analyseresultater. Som nevnt er datamaterialets hensikt å kunne besvare forskningsspørsmål, derfor må materialets kvalitet ses i forhold til hva det skal belyse. Desto mer velegnet datamaterialet er til nettopp dette, desto høyere kvalitet kan man si at materialet har (Grønmo, 2004, s. 217).

For å vurdere datamaterialets kvalitet kan man ta i bruk kriteriene *reliabilitet* og *validitet*. Reliabilitet handler om datamaterialets troverdighet og pålitelighet, mens validitet omfatter datamaterialets gyldighet i forhold til forskningsspørsmålet. Disse to kriteriene er overordnede for vurderingen av datakvalitet. De utfyller hverandre til en viss grad, samtidig som de delvis overlappes da høy validitet forutsetter høy reliabilitet. På en annen side igjen er reliabiliteten uavhengig fra validiteten, i tillegg til at høy reliabilitet ikke er noen garanti for høy validitet. Et av de viktigste formålene med vurdering av studiens reliabilitet og validitet, er å forbedre datakvaliteten (Grønmo, 2004, ss. 220-221, 238).

I egen forskning og innsamling av datamaterial stilte jeg meg selv ofte spørsmål ved hvorvidt datamaterialet inneholdt informasjon som var relevant for mitt forskningsspørsmål. I det videre er det redegjort for en mer inngående beskrivelse av begrepene reliabilitet og validitet, samt vurdering av denne studiens kvalitet.

## 2.4 Reliabilitet

Reliabilitet beskrives av Grønmo (2004) som datamaterialets troverdighet. Reliabiliteten kan anses som høy hvis dataene om et fenomen i stor grad samsvarer når det er benyttet samme undersøkelsesopplegg, men i ulike tidsrom for innsamlingen av data. Dette er forutsatt at fenomenet er uforandret mellom hver datainnsamling (Grønmo, 2004, ss. 220, 222). Da denne studien baserer seg på en analyse av teoretisk publisert litteratur, kan fenomenet anses som stabilt da det ikke vil være forandret til neste gang noen ønsker å benytte seg av samme litteraturen. Forskere som ønsker å undersøke det samme fenomenet ved en senere anledning vil kunne innhente datamateriale fra de samme tekstene og bøkene som er benyttet i denne studien.

En studies reliabilitet vurderes også gjennom *intern* og *ekstern* troverdighet, der den *interne* avhenger av hvor nøyaktig og konkret beskrivelsen av fremgangsmåten for innhenting og analysering av data er gjort i studien (Thagaard, 2013, s. 202). Ifølge Grønmo (2004) oppnår man en god intern reliabilitet dersom de ulike dataelementene virker sannsynlige og rimelige sammenlignet med hverandre og sett i forhold til datamaterialet som helhet. De ulike delene av materialet må altså både passe godt sammen og i et helhetlig bilde. *Ekstern* reliabilitet handler om samsvaret mellom studiens datamateriale og annen informasjon tilgjengelig på de forholdene som undersøkes. Det vil si at datamaterialet må passe godt inn med studiens kontekst og virke rimelige i forhold til en større kontekst (Grønmo, 2004, s. 230).

For å oppnå en god *intern* reliabilitet tar delkapittel 2.2.1 for seg en konkret og utdypende beskrivelse for hvordan jeg gikk frem i utvelgelsen og innhenting av relevant datamateriale til studien min. Dette utvalget er også visualisert og presentert i en oversiktlig tabell (tabell 1) til sist i delkapitlet, med en forklaring på hva utvalget brukes til. I delkapittel 2.2.2 beskrives fremgangsmåten for analysering av datamaterialet. Der er det gitt en konkret og stegvis gjengivelse av analysen som er foretatt i kapittel 3 og 4, i tillegg til en spesifisering av hvilken type tilnærming analysen har – som er en temasentrert tilnærming.

For å oppnå en god *ekstern* reliabilitet har jeg sikret et godt samsvar mellom hvordan jeg presenterer studiens datamateriale i denne avhandlingen, og de opprinnelige tekstene fra forskningslitteraturen. Det er også gitt inngående beskrivelser innledningsvis for hvert kapittel, slik at kapitlets innhold og formål kommer tydelig frem. Dette er med på å gjøre studien oversiktlig, lesbar og så transparent som mulig slik at misforståelser unngås.

Ifølge Grønmo (2004) kan det være mer utfordrende å sikre god reliabilitet i kvalitativ forskning enn i kvantitativ. Dette skyldes blant annet at datamaterialet og undersøkelsesopplegget i kvalitative studier er mindre strukturerte enn i kvantitative. Det skyldes også at innsamlingen av data foregår i tilknytning til forskerens analyse og tolkning, slik at forskerens tolkninger er knyttet til den konteksten innsamlingen foregikk under og dermed vil undersøkelsesopplegget også påvirkes av konteksten. Med utgangspunkt i dette vil det være svært vanskelig å gjennomføre uavhengige datainnsamlinger som er basert på samme undersøkelsesopplegg. Et undersøkelsesopplegg og innsamlingen av data er avhengig av når studien gjennomføres, og hvem som gjennomfører den (Grønmo, 2004, s. 228). Dette er også gjeldende for denne studien da jeg har foretatt egne tolkninger og analyser under innsamlingen av data. Derfor kan det tenkes at en annen forsker med utgangspunkt i akkurat samme litteratur og metoder likevel vil kunne ende opp med andre resultater og konklusjoner.

## **2.5 Validitet**

Validitet handler ifølge Grønmo (2004) om hvorvidt datamaterialet er gyldig i forhold til de problemstillingene som skal undersøkes og besvares. For å oppnå høy validitet må undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen føre til relevante data for problemstillingene. Validiteten måler hvor godt samsvar det er mellom datamaterialet og forskerens intensjon med studien og innsamlingen av data. Hvis en studie har lav validitet vil det si at undersøkelsesopplegget er i lite samsvar med problemstillingene, og dermed undersøker noe helt annet enn hva problemstillingene tilsier (Grønmo, 2004, s. 221).

I forhold til reliabilitet er validitet et mindre presist og mer omfattende begrep. Validiteten henviser til flere sider ved datainnsamlingen og kan deles inn i ulike typer. Forskjellene mellom de ulike typene validitet viser til de kriteriene som blir vektlagt i validitetsvurderingen. Ved ulike undersøkelsesopplegg vil det variere hvilken av de validitetstypene som er mest hensiktsmessig i vurderingen av datakvaliteten (Grønmo, 2004, s. 231).

For denne studien fant jeg det mest hensiktsmessig å vurdere validiteten ut fra en variant Grønmo (2004) kaller *åpenbar validitet*, og som baserer seg på enkle kriterier. Denne typen validitet er ikke bare basert på inngående undersøkelser eller grundige drøftinger, men har også et tydelig fokus på trekk ved datainnsamlingen og datamaterialet som fremstår som åpenbar for både forskeren og andre. Med *åpenbar validitet* blir validiteten vurdert som akseptabel når det fremstår et åpenbart godt samsvar mellom de innsamlede data og studiens intensjoner (Grønmo, 2004, s. 231).

Intensjonen for denne studien er å samle ulike benevnelser fra teoretisk litteratur som omhandler elever med stort læringspotensial, samt å samle strategier fra teoretisk litteratur som er anbefalt for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial. Datamaterialet for denne studien består derfor av teoretisk litteratur som kun tar for seg studiens aktuelle tema. I utvelgelsen av datamaterialet gikk jeg for den litteraturen som virket mest åpenbar og representativ i forhold til studiens forskningsspørsmål. Validiteten for denne studien kan derfor vurderes som åpenbar da valg av litteratur har ført til et datamateriale som er i godt samsvar med studiens forskningsspørsmål og intensjoner. Det åpenbare kan begrunnes gjennom titlene til litteraturen som inngår i utvalget, jf. tabell 1 i delkapitlet 2.2.1.

## **2.6 Forskningsetikk**

I forskningsprosessen må man som forsker gjøre vurderinger underveis som krever refleksjon over hvilke konsekvenser valgene man tar kan medføre for resultatene i en undersøkelse. Både implisitte og eksplisitte forventinger og krav stilles til rollen som forsker (Leseth & Tellmann, 2014, ss. 187-188). I dagens samfunn har det oppstått en felles enighet om at samfunnets ulike virksomheter bør drives på en etisk forsvarlig måte. På bakgrunn av dette har det blitt et økende behov for anvendt etikk som kan brukes til veiledning og vurdering, og som igjen har ført til disiplinen *forskningsetikk*. I forskningen skal denne etikken si noe om hvordan man som forsker skal og bør opptre i etiske konflikter underveis i forskningsarbeidet (Grimen, 2004, s. 397).

Forskningsetikk beskrives av Leseth & Tellmann (2014) som en dobbel relasjon, der etikken på den ene siden omhandler prinsipper for å utarbeide så gyldig kunnskap som mulig, mens på den andre siden innebærer forskningsetikken å ivareta forskningsobjektene. For forskere er den etiske overordnede forpliktelsen å være sannhetssøkende. Gjennom forskningsprosessen skal kunnskapen og resultatene som oppstår være nøyaktige og gjenkjennelige. Ulike metoder kan gi ulike funn, derfor må forskning anerkjennes som en kontekstuell virksomhet preget av de

ulike valg forskeren foretar underveis. Gjennom åpenhet rundt dette oppnår man en god forutsetning for å kunne diskutere gyldigheten av funn (Leseth & Tellmann, 2014, ss. 188-189).

I denne studien er det gjennomført en tekstanalyse av publiserte kilder, hvilket fører til få etiske problemstillinger i datainnsamlingen. Likevel er det viktig å være bevisst på at kildene tilhører en forfatter som har lagt ned mye arbeid i utarbeidelsen, slik at man bør vise respekt ved å gjengi funn på en nøytral og korrekt måte.



### 3 Redegjørelse for og analyse av benevnelser i teoretisk litteratur

I dette kapitlet redegjør jeg for en rekke benevnelser innenfor studiens tema, hvor benevnelserne enten er synonyme eller har små nyanser mellom seg. I kapittel 3 foretar jeg også en analyse av teoretisk litteratur ved å sammenligne benevnelserne opp mot hverandre for å tydeliggjøre likhetene mellom dem.

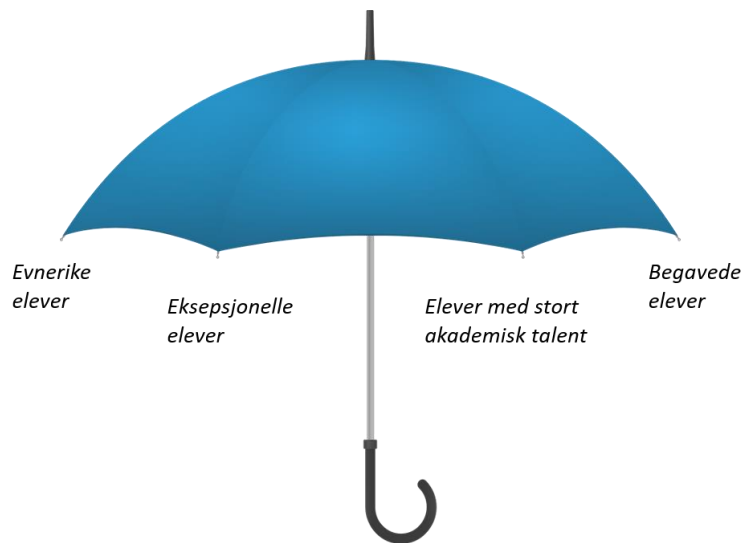
Teoretisk litteratur danner i denne studien datamaterialet, og er slik sett på en måte også empiri. Kapitlet starter med redegjørelse av fire ulike benevnelser som virker til å gå ofte igjen i forskningslitteraturen: *evnerike elever*, *eksepsjonelle elever*, *elever med stort akademisk talent*, og *begavede elever*. Disse benevnelserne analyseres gjennom tre analysedeler. Deretter presenteres en oppsummering som samler benevnelserne under én fellesbetegnelse. Til sist er det redegjort for betegnelsen *skoleflinke elever* og en sammenligning av denne og betegnelsen *stort læringspotensial*.

I forskningslitteraturen finner man mange ulike benevnelser og beskrivelser for hvem elevene med et stort læringspotensial er, og hvordan tilpasse opplæringen for dem. For å skape en felles forståelse av elevgruppen det siktes til i denne avhandlingen, er det derfor hensiktsmessig å presentere et utvalg av de ulike benevnelserne og beskrivelsene som blir brukt. Dette gjør jeg med hensikt om å samle de ulike benevnelserne under én felles paraplybetegnelse.

For denne avhandlingen har jeg valgt å benytte meg av betegnelsen «elever med stort læringspotensial» som en paraplyreferanse (figur 1) til elevgruppen det siktes til i studien. Jeg valgte denne betegnelsen da det er den gjeldende standarden for omtalelse av disse elevene i Utdanningsdirektoratet sine artikler og veiledningsmateriell. Fra og med delkapittel 3.8 brukes derfor bare betegnelsen «stort læringspotensial».



## Elever med stort læringspotensial



Figur 1: Begrepsparaply

En redegjørelse for betegnelsen «skoleflinke elever» er også med da dette er en gruppe elever som distinktivt skiller seg fra elevene under paraplybetegnelsen «stort læringspotensial». Det er viktig å tydeliggjøre forskjellen mellom disse to da de ofte forveksles og dermed ikke nødvendigvis får god nok oppfølging i opplæringen.

### 3.1 Redegjørelse for benevnelsen «evnerike elever»

Skogen & Idsøe tar for seg benevnelsen *evnerike barn* i boken «Våre evnerike barn – en utfordring for skolen» (2011), der de gir leserne en introduksjon til pedagogikken som omhandler opplæring av spesielt evnerike barn samt karakteristika av disse elevene. Når Skogen & Idsøe (2011) går inn på karakteristika ved de evnerike barna trekker de frem en utbredt misforståelse om at denne elevgruppen er de som ofte gjør det bra på skolen og er snille, rolige elever. På grunn av denne misforståelsen er det også av allmenn oppfattelse at evnerike barn gjerne klarer seg selv i skolen og derfor ikke trenger ekstra tilretteleggelse – hvilket ikke er tilfellet (Skogen & Idsøe, 2011, s. 14).

Evnerike elever har ifølge Skogen & Idsøe (2011, s. 85) ofte et ekstra behov for særlig tilpassede og supplerende undervisningsaktiviteter i skolen for å kunne prestere i samsvar med sine evner og ferdigheter. Det kan til tider også være vanskelig for klassekamerater og lærere å forstå de kognitive strategiene som evnerike barn anvender. Sosiale vansker og isolasjon kan i tillegg oppstå for denne elevgruppen, da de ikke nødvendigvis har de samme forestillingene og forventningene til vennskap som sine jevnaldrende (Skogen & Idsøe, 2011, s. 88).

Skogen & Idsøe (2011) mener det ofte er mye uklarhet blant både foreldre og lærere for hva «evnerik» betyr. Den vanligste definisjonen er at det gjelder de 5% av barna på et alderstrinn som er mest evnerike i forhold til sine jevnaldrende. Dette utgjør omtrent ett barn per 20. barn på et trinn. I dag er det en mer allsidig og fleksibel forståelse for hva begrepet «evnerik» innebærer, og det finnes mange ulike definisjoner på begrepet. Et grunnleggende likhetstrekk for alle definisjonene innebærer at de spesielt begavede har høyere kognitiv intelligens, tilsvarende en IQ på 130 eller mer, sett i forhold til sine jevnaldrende. I Norge anvendes en definisjon som i likhet med USA tar høyde for generelle intellektuelle og akademiske evner. Det å være evnerik betraktes i tillegg som å ha høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjonen. Ut fra en slik vid definisjon for «evnerik» vil begrepet også omfatte barn med høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og/eller kunstneriske områder, som innehar uvanlig gode lederegenskaper, eller som gjør det usedvanlig bra innenfor bestemte fagområder (Skogen & Idsøe, 2011, ss. 85-87).

Evnerike barn er ikke en homogen gruppe elever, men en mangfoldig sammensetning som innehar ulike egenskaper (Skogen & Idsøe, 2011, s. 88). Likevel skiller de seg ut fra sine jevnaldrende på visse områder hvor forskjellene er mer betydelige og fremtredende enn andre. Dette er gjerne områder som står i forhold til skole og opplæring og som innebærer *språklig styrke, vitebegjær, læringskapasitet, logisk sans, hukommelse, energi, konsentrasjonsevne og utholdenhet*. Disse egenskapene gir også evnerike barn en utpreget *kreativitet, humoristisk sans, kritisk sans, selvstendighet* og de kan fremstå som svært *velorganiserte* (Skogen & Idsøe, 2011, s. 55).

Skogen & Idsøe (2011) mener man allerede tidlig i barndommen kan se tegn til begavelse hos barna som blir evnerike. De kan blant annet tidlig vise seg å ha god hukommelse, utforskende atferd og nysgjerrighet. Når slike tegn oppstår er det viktig at foreldre og lærere gjenkjenner begavelsene for å best kunne gi en stimulerende oppfølging som videreutvikler begavelsene deres. Førskolealderen til evnerike barn vil ofte være preget av tidlig utvikling av motoriske evner, språk, lesing og skriving, og generelt en selvstendig aktivitet. I skolealder fremkommer kognitive, emosjonelle og sosiale kjennetegn ved de evnerike elevene, slik at lærere lettere vil kunne oppdage og identifisere disse elevene i denne alderen (Skogen & Idsøe, 2011, ss. 88-89).

De *kognitive egenskapene* viser seg ofte i form av evner til å blant annet prosessere og huske betydelige mengder informasjon, og en høy grad av forståelse for stoff som presenteres. Evnerike barn viser også tidlig evne til å kunne initiere og utvikle prosjekter, raskt legge merke

til uvanlige sammenhenger, og komme med originale ideer og nye løsninger på problemstillinger. De mestrer abstrakt tenkning tidligere enn sine jevnaldrende og kan overføre og abstrahere kunnskap til nye situasjoner (Skogen & Idsøe, 2011, ss. 89-90).

*Av emosjonelle egenskaper* viser evnerike barn ofte et stort følelsesregister og kan ha en høy sensitivitet for andres følelser. De har gjerne følelsesmessig «dybde» med et rikt indre liv, og kan ofte være svært selvbevisste med høye forventinger til seg selv og andre. Allerede fra tidlig alder kan de fremvise idealisme og en rettferdighetssans, ofte med et høyt nivå av moralsk dømmekraft også (Skogen & Idsøe, 2011, s. 90).

*Sosiale kjennetegn* som kan forventes blant evnerike barn er at de ofte kan ha vanskeligheter med å skaffe seg venner. Noen av årsakene til dette kan være fordi evnerike barn har et mer avansert språk og ferdigheter som gjør at de oppfattes som «sjefete» i lek. Evnerike barn vil gjerne også være interessert i leke-aktiviteter som ligger på et mer utviklet nivå enn hva andre barn klarer å mestre. Dette kan resultere i at de evnerike trekker seg unna jevnaldrende barn og blir sosialt isolert. De evnerike barna har også en tendens til å søke seg mot voksne og eldre venner for å finne likesinnede, og ofte forventer de like høye standarder og prestasjoner fra andre som fra seg selv. De kan virke veldig introverte, svært følsomme og oppfattes som perfeksjonister. I skolen kan de ha problemer med å håndtere kjedsomhet og dermed bli utålmodige eller lett irritabel på medelever som trenger mer tid til å forstå ting som dem selv mener er opplagte (Skogen & Idsøe, 2011, ss. 93-94).

Selv om man kan liste opp en rekke egenskaper som karakteriserer evnerike elever, er det ikke nødvendigvis at elevene innehar alle disse egenskapene. I mye av litteraturen som omhandler evnerike, understrekes det at dette er en kategori av barn som er atypiske (Skogen & Idsøe, 2011, s. 91).

### **3.2 Redegjørelse for benevnelsen «eksepsjonelle elever»**

Benevnelsen *eksepsjonelle elever* er gjengitt og beskrevet i en bok av Branca Lie (2014) hvor hun har basert sin benevnelse på en oversatt definisjon av Dembo (2004) «*enhver elev som viser prestasjoner som avviker signifikant fra den typiske eleven, enten under eller over*». I boken sin videreutvikler Lie (2014) denne definisjonen og bruker benevnelsen *eksepsjonelle elever* om de barn og unge som er eksepsjonelle enten i form av intellektuelle, fysiske, tekniske eller sosiale evner, og som samtidig fremviser særdeles gode prestasjoner i forhold til sine jevnaldrende. Deres begavelser forekommer gjerne også gjennom ulike faser i livet. Videre

presiserer Lie (2014) at boken hennes fokuserer på de elevene med en intellektuell begavelse i grunnskolen, og ikke de med en kreativ, kunstnerisk eller produktiv begavelse innen elitesport (Lie, 2014, ss. 9-10).

For å kunne beskrive benevnelsen *eksepsjonelle elever* videre har Lie (2014) også tatt utgangspunkt i begrepene «begavelse» og «intelligens» som ofte knyttes sammen. «Intelligens» kan defineres på flere måter og innebærer gjerne ulike aspekter. Eksempler på intelligens kan være evne til å løse problemer på et høyere nivå, utvikle en høy grad av ekspertise innenfor et begrenset område, ha gode planleggingsevner, og det å kunne følge og evaluere et arbeid på en reflekterende måte. Ut fra dette trekker Lie (2014) en slutning om at begavelse er en form for generell intelligens, slik at begavelsen til en eksepsjonell elev vil være spesifikk til et begrenset område. Denne begavelsen viser seg gjerne hos elever gjennom ekstraordinære evner på et spesifikt område – enten det er matematikk, sosiale ferdigheter, språk, vitenskap eller kunst (Lie, 2014, s. 14).

Videre påpeker Lie (2014) at begavede elever betegnes i USA som de med dokumenterte tegn på usedvanlig gode prestasjoner på intellektuelle, kreative eller kunstneriske områder. Disse elevene kan ha stor ledelseskapasitet og er gjerne svært begavede innenfor spesifikke akademiske områder. Med slike begavelser vil elevene gjerne også ha behov for tilrettelagte tilbud og aktiviteter som bidrar i å videreutvikle deres evner, men som ofte ikke tilbys i skolen. Eksepsjonelle elever er oppsummert sett de som fremviser særlige prestasjoner eller begavelser ved ett eller flere områder. Disse områdene kan være generelle intellektuelle evner, akademisk oppnåelse, kreativ eller produktiv tenkning, ledelsesevner, visuelle evner, kunstneriske eller psykomotoriske evner (Lie, 2014, s. 38).

Eksepsjonelle elever er ifølge Lie (2014) en sammensatt gruppe elever med ulike bakgrunner og som ofte kan oppleve problemer i forbindelse med skolegangen. De kan ha vanskelig for å tilpasse seg skolens rutiner og undervisningsopplegg som følge av deres begavelser og intelligens. Særlig gjelder dette for elevene som drives av emosjonelle behov eller uro som kommer av familieproblematikk og frykt for kjedsomhet. Det kan også oppstå et misforhold mellom elevenes begavelser og deres faktiske prestasjoner i skolen. Eksepsjonelle elever har lett for å kjede seg og kan da føle en manglende motivasjon til å gjøre en innsats i skolearbeidet. Dermed blir resultatene dårligere også. Dette kan igjen være som følge av en redsel elevene har for å ikke leve opp til forventningene rundt begavelsen deres, og dermed føler de seg verdiløse og ser heller ikke poenget med å innfri til forventningene. I tillegg vil noen av de begavede

elevene fornekte sine evner i et forsøk på å passe inn med sine jevnaldrende. En videre konsekvens av misforholdet mellom begavelsene og prestasjonene kan også være at elevene ikke klarer å henge videre med gjennom grunnskolen og videregående (Lie, 2014, s. 39).

Læringsstilen til de eksepsjonelle elevene vil ifølge Lie (2014) ofte være utforskende, men mange av dem sliter generelt med dårlige lærevaner. Det kan være at de misforstår spørsmålene i lærebøkene fordi dem søker etter noe helt annet, og blir dermed lettere frustrert og demotivert. Dette resulterer gjerne i manglende grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, men blir derimot kompensert med en eksepsjonell kunnskap på et område som virkelig interesserer dem. Hvis begavelsen deres derimot ikke blir stimulert kan elevene oppleve en redsel for å ta feil, og dermed påvirke negativt i deres prestasjoner og læringsmotivasjon. Eksepsjonelle elever er også perfeksjonister, som kan innebære en følelse av skam og verdiløshet hvis de ikke klarer å innfri egne forventninger. Dette igjen kan føre til en passiv holdning hos eleven. De er gjerne sensitive barn med en høy følsomhet og foretrekker ofte å isolere seg, enten fordi dem har lettere for å bli såret eller fordi samtaleemnene rett og slett ikke interesserer dem (Lie, 2014, ss. 40-41).

### **3.3 Analyse del 1 – Analyse av benevnelsene evnerike- og eksepsjonelle elever**

I Lie (2014) sin definisjon av *eksepsjonelle elever* er det mye som samsvarer med hva Skogen & Idsøe (2011) skriver om de *evnerike elevene*. I min analyse og sammenstilling av deres benevnelser fant jeg at begge understreker et særlig behov for at denne type elever får et tilrettelagt opplæringstilbud. Dette for å både gi dem mulighet til å prestere i samsvar med sine ferdigheter, men også for å kunne videreutvikle sine evner. Videre trekker begge benevnelsene frem kjedsomhet, frustrasjon, utålmodighet og fraværende motivasjon som konsekvenser ved manglende tilrettelagt undervisning for disse elevene.

Lie (2014) skriver at begavelsene hos eksepsjonelle elever gjerne forekommer gjennom ulike faser i livet, hvorpå Skogen & Idsøe (2011) viser til at tegn på begavelse kan oppstå tidlig i barndommen og bli ytterligere fremtredende i skolealder. I beskrivelsene av hva som karakteriserer henholdsvis *eksepsjonelle* og *evnerike* elever, trekker begge benevnelsene frem at disse elevene gjør det usedvanlig bra innenfor ett eller flere avgrensede områder. Ifølge Lie (2014) og Skogen & Idsøe (2011) kan dette enten være områder innenfor spesifikke akademiske felt, eller områder som handler om språk, kunst, eller sosiale ferdigheter.

Videre påpeker både Lie (2014) og Skogen & Idsøe (2011) at elevenes utmerkelser og prestasjoner kan opptre i form av enten intellektuelle, kreative, kunstneriske eller motoriske evner. De er også enige om at elevene utvikler en høy grad av forståelse og ekspertise innenfor sitt område, evner å løse problemstillinger på et høyere nivå, utviser en utforskende atferd, og innehar gode lederegenskaper. Der Lie (2014) påpeker gode planleggingsevner og produktiv tenkning hos disse elevene, viser Skogen & Idsøe (2011) i samsvar at elevene er gode på å initiere og utvikle prosjekter.

Av sosiale kjennetegn viser både Lie (2014) og Skogen & Idsøe (2011) at dette er elever som ofte har sosiale vansker og opplever isolasjon. De kan oppfattes som perfeksjonister, være veldig følsomme og sensitive, og til tider ha svært høye forventninger til seg selv. Skogen & Idsøe (2011) trekker frem at disse elevene kan ha vansker med å skaffe seg venner og ofte trekker seg unna jevnaldrende, hvorpå Lie (2014) understøtter dette ved å påpeke at denne elevgruppen har lettere for å bli såret og kanskje derfor trekker seg unna.

Til sist understrekes det i begge benevnelsene at disse elevene er en sammensatt gruppe med ulike egenskaper, slik at elevene ikke nødvendigvis innehar alle de nevnte egenskapene ovenfor.

### **3.4 Redegjørelse for benevnelsen «elever med stort akademisk talent»**

Ifølge Idsøe (2014a, ss. 166-167) er det ingen fastsatt definisjon på hvem elevene med et stort akademisk talent er, delvis fordi det er en så mangfoldig elevgruppe. Hun har tatt utgangspunkt i Gagnés (1993, 1995) definisjon av denne elevgruppen for å utarbeide en egen definisjon for benevnelsen *stort akademisk talent*. Gagnés (1993, 1995) definisjon går som følger:

elever som innehar eller viser høyt evnenivå på et eller flere akademiske felt sammenlignet med jevnaldrende, og som trenger tilpasning av sitt undervisningsprogram dersom de skal yte på nivå med evnene sine

Ut fra dette har Idsøe (2014b, s. 14) kommet frem til sin egen definisjon som sier at

elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative/estetiske fag – og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø

Vi ser dermed at Idsøe har valgt å utarbeide en mer utdypende beskrivelse av denne typen elevgruppe.

Videre viser Idsøe (2014b, ss. 14-15) til nyere forskning som trekker frem noen sentrale aspekter ved akademisk talent. Disse er blant annet at akademiske talenter er dynamiske og i kontinuerlig utvikling, de er å finne blant elever fra en rekke ulike kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunner, og at alle lærere bør ha ansvar for å utdanne disse elevene og sørge for at de får tilpasset opplæring som er i henhold til deres evner, behov og interesser.

Elever med et stort akademisk talent kan ofte gå ubemerket hen gjennom hele eller deler av skolegangen fordi lærere feilaktig antar at disse elevene vil være lett å identifisere gjennom oppnåelsesprøver (Idsøe, 2014a, ss. 166-167). Elever med et høyt potensial, i for eksempel matematikk, vil ikke alltid vise en like enestående akademisk prestasjon eller entusiasme for faget og kanskje heller ikke oppnår de beste karakterene i faget. Det kan være ulike grunner for at disse elevene ikke presterer som forventet, men i hovedsak er det som følge av en ujevn balanse mellom eleven og undervisningsopplegget. Ofte kan det være at eleven anser opplegget som uinteressant eller for lite tilfredsstillende i forhold til elevens evner. Dette kan igjen føre til at lærerne på sin side vil kunne få vansker med å oppdage de egentlige talentene til disse elevene, og da heller ikke innse behovet for å endre på sine eksisterende undervisningsopplegg (Idsøe, 2014a, ss. 167-168).

Idsøe (2014a, s. 168) sier videre at elevene med et stort akademisk talent ofte velger å fokusere på det *de* oppfatter som viktig og interessant, og kan på disse områdene sette seg inn i litteratur som går langt utover et gitt pensum. Disse interessene blir også ofte viet et ekstremt fokus som kan gi dem deres potensielle evner til å kanskje en gang utvide menneskelig kunnskap, forståelse og oppfatninger.

I skolen er elevene med et stort akademisk talent gjerne de som er mest motiverte for å starte prosjekter, og samtidig minst motiverte for å fullføre prosjekter kun for å imøtekomme en presentasjonsstandard påtvunget utenfra (Idsøe, 2014a, s. 168). Disse elevene har også ofte vansker med å fortsette å yte hvis de allerede har vist sin kunnskap om et emne, eller hvis emnet oppfattes som uviktig for dem. De vil da fremvise svært liten tålmodighet, motvilje for å innordne seg og føle at de kaster bort tid og krefter på temaet. Hvis emnet derimot er å oppfatte som viktig for disse elevene, vil de vise intens motivasjon og ytelse for å komme videre til et høyere nivå (Idsøe, 2014a, s. 168).

Elever med et stort akademisk talent er virkelig engasjerte elever som ofte viser stor innsikt og originalitet i arbeidet sitt. Dette kan samtidig gjøre dem svært sårbare sosialt og personlig, slik

at selvfølelsen deres ikke alltid er overveldende positiv. Disse elevene har gjerne også en økt sensitivitet, i tillegg til en forsinket utvikling innen sosial kompetanse på grunn av en mangel på likesinnede barn å samhandle med (Idsøe, 2014a, ss. 168-169).

### **3.5 Analyse del 2 - Analyse av benevnelsene evnerike- og eksepsjonelle elever, og elever med stort akademisk talent**

Idsøe utga sammen med Skogen i 2011 en bok som omhandlet evnerike elever, og som er redegjort for tidligere i denne avhandlingen. I 2014 derimot utga Idsøe sin egen bok hvor hun benytter seg av benevnelsen *elever med stort akademisk talent*. Når jeg i analysen min sammenstiller denne benevnelsen med benevnelsene *evnerike elever* og *eksepsjonelle elever* fra analysedel 1, finner jeg at også *elever med stort akademisk talent* har mange likhetstrekk med disse.

I likhet med både Skogen & Idsøe (2011) og Lie (2014) sine presisjoner fra analysedel 1, understreker også Idsøe (2014a; 2014b) viktigheten av en opplæring som er tilpasset elevenes evner, behov og interesser. Også hun mener elevene vil kunne videreutvikle sitt talent gjennom et rikt og responderende læringsmiljø, og at utålmodighet kan være en konsekvens hvis ikke. I tillegg påpeker Idsøe (2014a; 2014b) at dette er en mangfoldig elevgruppe uten noen fastsatt definisjon til, slik som de to øvrige forfatterne også har uttalt.

I samsvar med beskrivelsene fra analysedel 1, viser også Idsøe (2014a; 2014b) til at disse elevene gjerne er de mest motiverte til å starte prosjekter, og utviser i høy grad originalitet i arbeidet sitt. Videre i likhet med de øvrige forfatterne peker også hun på at dette er elever som er svært talentfulle innenfor bestemte områder, og ofte viser stor innsikt og forståelse innenfor sitt område. Jamfør både Skogen & Idsøe (2011) og Lie (2014), kan disse områdene være innenfor akademiske fag, språklige ferdigheter, eller kreative og estetiske fag. Andre områder som kun Lie (2014) og Idsøe (2014a; 2014b) trekker frem er blant annet matematikk, naturfag/vitenskap og teknologi/tekniske evner.

Videre påpeker Idsøe (2014a; 2014b) at denne elevgruppen ikke alltid vil fremvise en enestående akademisk prestasjon i skolen eller oppnå de beste karakterene. Et slikt misforhold trekker også Lie (2014) frem i sin beskrivelse av eksepsjonelle elever. Både Idsøe (2014a; 2014b) og Lie (2014) mener dette kan skyldes vansker elevene har med å tilpasse seg lærerens undervisningsopplegg, eller at de fort blir umotiverte til å fullføre prosjekter og eller gjøre en innsats hvis de ikke har en interesse for det. Lie (2014) og Idsøe (2014a; 2014b) viser også til



at denne elevgruppen gjerne velger å fokusere på områder som de mener er viktige og virkelig interesserer dem. Det er gjerne på disse områdene elevene også innehar et større talent enn andre.

Sosiale kjennetegn for elever med stort akademisk talent er at de kan oppleve sosiale utfordringer, være svært følsomme og sårbare, og har en økt sensitivitet. Dette samsvarer også med hva Lie (2014) og Skogen & Idsøe (2011) sier om sine benevlenser. Selvfølelsen til disse elevene er heller ikke alltid positiv ifølge Idsøe (2014a; 2014b), og Skogen & Idsøe (2011) uttrykker at de kan være svært selvbevisste. Dette understøtter Lie (2014) når hun viser til at elevene kan oppleve skam og verdiløshet hvis de ikke klarer å innfri egne forventninger.

### **3.6 Redegjørelse for benevnelsen «begavede elever»**

I boken til Nissen, Kyed, Baltzer og Skogen (2012) omtaler de begavelse som en naturlig og utrent ferdighet innenfor ett eller flere ferdighetsområder. Begavelsen skal være en usedvanlig ferdighet eller evne som plasserer eleven blant topp 10% av de mest utmerkede blant sine jevnaldrende. Typisk sett er det enklest å oppdage begavelse hos små barn når trening eller påvirkning fra miljøet rundt ikke har hatt en innflytelse på barnet enda. Hos voksne og eldre barn kommer begavelse gjerne til uttrykk ved at de har lettere for å tilegne seg ny kunnskap og ferdigheter raskere (Nissen, Kyed, Baltzer, & Skogen, 2012, ss. 17-18).

Videre definerer Nissen et.al. (2012, s. 17) seks begavelsesområder som de mener er naturlige domener:

- *Intellektuell begavelse* kommer oftest til uttrykk gjennom svært gode evner til å tilegne seg språklige ferdigheter - også på andre språk, leseferdigheter og forståelse av nye matematiske konsepter.
- *Kreativ begavelse* kan vise seg gjennom oppfinnsomhet, forestillingsevne og originale ideer og tanker. Denne type begavelse er en fordel for problemløsningsoppgaver og i etablering av nyskapende produkter innen vitenskap, kunst og litteratur.
- *Sosial begavelse* vises gjerne ved en høy sensitivitet for sosiale inntrykk, med en egenskap for å raskt oppfatte forsøk på manipulasjon fra andre. Denne type begavelse gir en også stor sosial omgjengelighet, høflighet, overtalelsesevne, veltalenhet, lederskap, sjarme og omsorg.
- *Perseptuell begavelse* gir en særdeles rask prosessering av sanseintrykk fra syn, hørsel, lukt, smak, muskelsans, taktil sans (hudfølsomhet), og persepsjon på tvers av sansene.

- *Den muskulære begavelse* gjenkjennes ved muskelkraft, kroppsbygning, hurtighet, styrke og utholdenhet.
- *Den motoriske begavelse* innebærer hurtighet i form av særdeles velfungerende reflekser, samt rørrighet og koordinasjon.

Nissen et.al. (2012, s. 120) trekker også frem i boken sin at begavede barns karakteristika kan være tosidig, og illustrerer dette med følgende tabell:

På den ene siden kan begavede barn være	... mens på den andre siden kan de også være
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Læring skjer hurtig</li> <li>- Tenker abstrakt, er filosofisk</li> <li>- Spørrende, engasjert og interessert, ferdigheter i kritisk tenkning</li> <li>- Kan arbeide selvstendig, formulerer unike ideer</li> <li>- Har humoristisk sans</li> <li>- God hukommelse, flink til å analysere og lage synteser</li> <li>- Flink til å forplikte seg på en oppgave, målorientert</li> <li>- Har mange forskjellige interesser</li> <li>- Ivrig, våken, høyt energinivå</li> <li>- Følsom, empatisk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blir likeglad, lat, utelater detaljer, vil ikke veiledes</li> <li>- Tenderer til å pseudo-intellektualisere, mister kontakt med virkeligheten</li> <li>- Utålmodig og kritisk overfor andre, å være annerledes skaper vansker</li> <li>- Kan bli elitistisk, mistilpasset</li> <li>- Kan bli en plage, noen ganger sarkastisk og nesten vond</li> <li>- Liker ikke rutiner, uvillig til å løse oppgaven, kjeder seg</li> <li>- Sta, nekter ofte å forandre retning</li> <li>- Noen ganger interessert i å følge en enkel, smal og lite fleksibel vei</li> <li>- Blir frustrert når ting ikke går etter planen</li> <li>- Sårbart ego, ekstremt følsom for kritikk</li> </ul>

Tabell 2: tosidig karakteristika for begavede barn

### 3.7 Analyse del 3 - Analyse av benevnelsene evnerike- og eksepsjonelle elever, elever med stort akademisk talent og begavede elever

I Nissen et.al. (2012) sin redegjørelse for *begavede elever* står også her mye i samsvar med benevnelsene *evnerike elever*, *eksepsjonelle elever* og *elever med stort akademisk talent*, som jeg sammenstilte i analysedel 1 og 2.

I likhet med benevnelsene fra analysedel 1, viser Nissen et.al. (2012) blant annet til at begavelse forekommer i ulike alder, og at tegn på begavelse kan være enklest å oppdage hos små barn som ikke har blitt påvirket av ytre faktorer enda. Videre i samsvar med både analysedel 1 og 2, påpeker også Nissen et.al. (2012) at begavelsene ofte oppstår innenfor ett eller flere bestemte områder. Blant annet er dette områder innenfor språk, matematikk, kreativitet, eller sosial kompetanse. I tillegg nevner Nissen et.al. (2012) motorisk begavelse i likhet med benevnelsene i analysedel 1, og perseptuell/visuell begavelse i likhet med benevnelsen til Lie (2014).

Kjennetegn som Nissen et.al. (2012) trekker frem i likhet med analysedel 1, er at disse elevene gjerne er gode på problemløsningsoppgaver på et høyt nivå, og finner nye løsninger på problemstillinger. De har også gode lederegenskaper. Jamfør Idsøe (2014a; 2014b) og Skogen & Idsøe (2011) er også de begavede elevene oppfinnsomme av seg, og kommer gjerne med originale, unike ideer. De viser engasjement og interesse, stiller spørsmål og har et stort vitebegjær. Videre trekker Nissen et.al. (2012) frem en rekke egenskaper som også Skogen & Idsøe (2011) har påpekt: kritisk tenkning, høyt energinivå og konsentrasjonsevne, god hukommelse, selvstendighet, humoristisk sans, og god på abstrakt tenkning.

Når det gjelder sosiale kjennetegn beskrives de begavede elevene som sensitive og følsomme barn - i likhet med benevnelsene i analysedel 1 og 2. I samsvar med Lie (2014) og Idsøe (2014a; 2014b) sine benevnelser har også de begavede elevene lettere for å bli såret både sosial og personlig. Og i likhet med Skogen & Idsøe (2011) sin benevnelse er også de begavede elevene empatiske overfor andre sine følelser.

I samsvar med benevnelsene i analysedel 1 påpeker også Nissen et.al. (2012) at begavede elever kan ha lett for å kjede seg, bli frustrerte og irritable. Videre viser både Nissen et.al. (2012), Lie (2014) og Idsøe (2014a; 2014b) til at disse elevene fort kan bli late og likegyldige, umotiverte, og kan ha vansker for å fortsette å yte hvis de føler de allerede har vist sin kunnskap. Utålmodighet nevnes også av både Nissen et.al. (2012), Idsøe (2014a; 2014b) og Skogen & Idsøe (2011). Til sist i forbindelse med skole kan begavede elever, i likhet med Lie (2014) sin benevnelse, ha vansker med å innrette seg skolens rutiner. Og i likhet med benevnelsene i analysedel 2, kan også begavede elever mangle motivasjon til å gjøre en innsats, eller vise motvilje til å fullføre eller løse arbeidsoppgaver.

### **3.8 Oppsummering og samling av benevnelsene under paraplybetegnelsen «elever med stort læringspotensial»**

Gjennom bruk av tekstanalyse har jeg sammenstilt benevnelsene *evnerike elever*, *eksepsjonelle elever*, *elever med stort akademisk talent* og *begavede elever* for å fremheve likhetstrekk mellom dem. Videre gir jeg en oppsummering av de sentrale likhetstrekkene fra benevnelsene for å vise at de omtaler samme elevgruppe, og dermed samle benevnelsene under én fellesbetegnelse til videre bruk i denne avhandlingen. Fellesbetegnelsen heretter er «elever med stort læringspotensial».

Hos elever med stort læringspotensial kan tegn på begavelse forekomme i ulike aldre og gjennom ulike faser i livet. Begavelsen(e) oppstår gjerne innenfor ett eller flere bestemte områder, hvorpå elevene utviser stor innsikt, ekspertise og høy grad av forståelse for sitt eller sine felt. Områdene kan være innenfor:

- Akademiske fag
- Språk
- Matematikk
- Kunst/kreativitet/estetiske fag
- Sosiale ferdigheter
- Intellektuell begavelse
- Motorisk begavelse
- Perseptuell/visuell begavelse

Selv om elevene med stort læringspotensial utviser enestående ferdigheter innenfor ett eller flere av de overnevnte områdene, kan det likevel oppstå et misforhold mellom elevens begavelse og faktiske prestasjoner og resultater i skolen. Dette kan skyldes vansker eleven har for å tilpasse og innrette seg skolens rutiner, eller lærerens undervisningsopplegg. Ofte fører dette igjen til manglende motivasjon for å gjøre en innsats i skolearbeidet eller fullføre prosjekter og oppgaver. Særlig gjelder dette hvis eleven i utgangspunktet ikke har interesse for temaet eller feltet. Opplever de derimot temaet som interessant vil de ofte bli mer fokusert og holde et høyt energinivå i arbeidet. Elever med stort læringspotensial velger nemlig heller å prioritere områder som de mener er viktige og særlig interessante for dem.

For elever med stort læringspotensial er det særlig viktig med opplæring som er tilpasset deres evner, behov og interesser. Dette for å kunne prestere i samsvar med sine ferdigheter, og dermed videreutvikle sine begavelse. Hvis elevene opplever å bli understimulert på grunn av manglende tilrettelegging, kan det føre til kjedsomhet, frustrasjon og manglende motivasjon hos elevene.

Andre sentrale egenskaper og karakteristikk ved elever med stort læringspotensial, er at de ofte har et stort vitebegjær og god hukommelse. De utviser gjerne selvstendighet, en utforskende atferd, kommer med originale og unike ideer, er gode på å planlegge og utvikle prosjekter, og innehar gode lederegenskaper. Elever med stort læringspotensial løser gjerne problemstillinger på et høyere nivå, da de har evne til kritisk og abstrakt tenkning.

Av sosiale karakteristikkene kan elevene med stort læringspotensial ofte ha utfordringer. De kan oppleve vansker med å skaffe seg venner, og trekker seg ofte unna jevnaldrende da de foretrekker å omgås likesinnede eldre barn eller voksne. På grunn av dette kan de også oppleve å føle seg isolert. Elever med stort læringspotensial er også svært følsomme og sensitive barn, som kan ha lett for å bli såret. De kan oppfattes som perfektionister, og innehar ofte svært høye forventninger til seg selv. Dette kombinert med en selvfølelse som ikke alltid er nevneverdig positiv, kan medføre en opplevelse av skam og verdiløshet hvis de ikke innfrir egne forventninger.

Til sist er det viktig å understreke at elever med stort læringspotensial er en mangfoldig og sammensatt gruppe, med ulike egenskaper og ingen fastsatt definisjon. Derfor vil ikke nødvendigvis alle elever med et stort læringspotensial inneha alle de nevnte egenskapene fra denne oppsummeringen.

### **3.9 En sammenligning av skoleflinke elever og elever med stort læringspotensial**

Slik jeg har oppfattet det på en generell basis er skoleflinke barn ofte den gruppen elever mange tenker på når man snakker om elever med et stort læringspotensial. Når sistnevnte betegnelse nevnes ser man gjerne for seg de elevene med gode resultater og som er ivrige deltakere i timene – hvilket i og for seg kan stemme for de skoleflinke elevene, men ikke nødvendigvis for elevene med et stort læringspotensial. For å forstå hva paraplybetegnelsen «stort læringspotensial» innebærer, må man også være innforstått med hva «skoleflink» betyr - og at dette er noe annet igjen.

Ifølge Idsøe (2014b) innehar de skoleflinke elevene gjerne en høy motivasjon for å mestre det lærestoffet som blir presentert for dem, og klarer som oftest å gjennomføre og presentere arbeidet sitt med gode resultater. Ved tester, eksamener og nasjonale prøver scorer de bra, og har som regel et godt forhold til sine lærere og medelever (Idsøe, 2014b, s. 16). Skoleflinke elever puffer lærestoffet til de kan svarene, kopierer fakta presist, tar til seg ny informasjon kjapt og kommer med kjappe tilbakemeldinger på spørsmål fra læreren. De viser interesse for de fleste fag, og er ofte på toppen i sitt alderstrinn og fornøyd med egen læring og arbeidsinnsats. De følger regler og oppfører seg som man skal, foretrekker faste rutiner og trives generelt godt på skolen (Idsøe, 2014b, s. 18).

For å tydeliggjøre forskjellene mellom skoleflinke elever og elevene med et stort læringspotensial, har jeg sammenlignet tre tabeller som alle presenterer karakteristika for skoleflinke elever kontra elever med stort læringspotensial. Tabellene er fra henholdsvis Idsøe (2014a), Lie (2014) og Olsen (2017). I sammenligningen trakk jeg ut de karakteristikkene som var tilnærmet synonyme i alle tre tabellene, og plasserte dem i en ny tabell som en slags felles oppsummering for tabellene. Dette med hensikt om å presentere én felles og oversiktlig tabell for hva som skiller skoleflinke elever fra elevene med stort læringspotensial. Resultatet av oppsummeringen presenteres i det følgende.

<b>Skoleflinke elever</b>	<b>Elever med stort læringspotensial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan svarene</li> <li>- Er interessert</li> <li>- Er oppmerksomme</li> <li>- Har gode ideer</li> <li>- Arbeider hardt</li> <li>- Svarer på spørsmålene</li> <li>- Er på toppen i alderstrinnet</li> <li>- Lytter med interesse</li> <li>- Lytter lett</li> <li>- 6-8 repetisjoner før mestring</li> <li>- Forstår ideer</li> <li>- Liker jevnaldrende</li> <li>- Forstår meningen</li> <li>- Fullfører oppgaver</li> <li>- Er mottakelig</li> <li>- Kopierer presist</li> <li>- Liker skolen</li> <li>- Tar til seg informasjon</li> <li>- Er teknikere</li> <li>- De har god hukommelse</li> <li>- Foretrekker enkle, endefremme presentasjoner</li> <li>- Er bevisste</li> <li>- Er fornøyd med egen læring</li> <li>- Oppfører seg som man skal</li> <li>- Liker rutine</li> <li>- De stikker seg ut i gruppa</li> <li>- De forstår mye</li> <li>- De deltar gjerne i observasjon</li> <li>- De lærer lett</li> <li>- De liker at undervisningen er oppdelt i porsjoner</li> <li>- Mottar informasjon</li> <li>- Liker logisk oppbygd læring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stiller spørsmålene</li> <li>- Er svært nysgjerrige</li> <li>- Er mentalt og fysisk involvert</li> <li>- Har uvanlige og originale ideer</li> <li>- Er lekne, men gjør det godt på prøver</li> <li>- Diskuterer detaljert, utbroderer</li> <li>- Er forbi alderstrinnet</li> <li>- Viser sterke følelser og meninger</li> <li>- Vet allerede</li> <li>- 1-2 repetisjoner før mestring</li> <li>- Bygger abstraksjoner</li> <li>- Foretrekker voksne</li> <li>- Trekker slutninger</li> <li>- Starter prosjekter</li> <li>- Er intens</li> <li>- Skaper nytt</li> <li>- Liker læring</li> <li>- Bearbeider informasjon</li> <li>- Er oppfinnsomme</li> <li>- De har gode hypoteser</li> <li>- Trives best med kompleksitet</li> <li>- Er ivrig observerende</li> <li>- Er svært selvkritisk</li> <li>- Blir klassens klovn</li> <li>- Kjemper mot rutine</li> <li>- De kan mye mer enn de øvrige i gruppa</li> <li>- De kommer selv til en konklusjon</li> <li>- De er svært konsentrerte og følger nøye med når noe observeres</li> <li>- De kjeder seg fordi de kan mye fra før</li> <li>- De liker helhetlig undervisning</li> <li>- Bearbeider informasjon</li> <li>- Trives med kompleksitet</li> </ul>

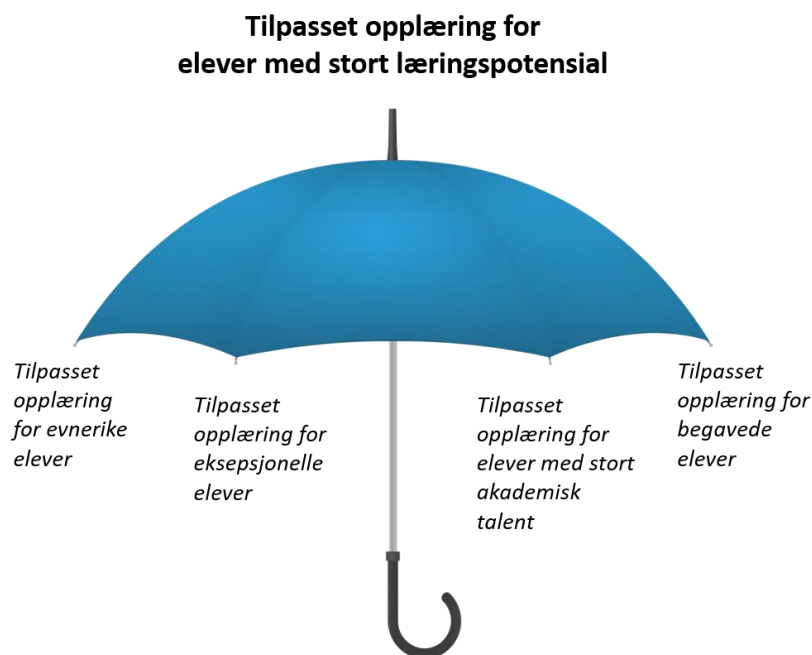
Tabell 3: Forskjeller mellom skoleflinke elever og elever med stort læringspotensial

Videre er det verdt å trekke frem at Olsen (2017) mener betegnelsen «skoleflink» ikke nødvendigvis er en motsetning til det å ha stort læringspotensial. Hun mener begge disse elevgruppene innehar et stort læringspotensial, men med ulike tilnærminger til læring. Videre påpeker hun at også elever med et stort læringspotensial kan være skoleflinke, og at disse elevkategoriene derfor ikke er gjensidig utelukkende. Likevel anerkjenner hun at det er gjort flere funn som tyder på forskjeller mellom elever som har knekt skolekoden og arbeider hardt med fagene for å få gode resultater (skoleflinke), og de elevene med et stort læringspotensial.

## 4 Redegjørelse for og analyse av hvordan teoretisk litteratur fremstiller tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

I forrige kapittel analyserte og samlet jeg benevnelsene fra den teoretiske litteraturen under paraplybetegnelsen «elever med stort læringspotensial». I dette kapitlet tar jeg med betegnelsen videre og ser på hvordan den teoretiske litteraturen fremstiller tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.

I likhet med kapittel 3 analyseres teoretisk litteratur også i dette kapitlet, hvor den teoretiske litteraturen danner datamaterialet og er slik sett på en måte også empiri. Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for hvordan tilpasset opplæring og differensiere fremstilles i teoretisk litteratur for henholdsvis *evnerike elever*, *eksepsjonelle elever*, *elever med stort akademisk talent* og *begavede elever*.



Figur 2: Samleparaply for tilpasset opplæring

Kapitlet starter med en begrepsavklaring for «*tilpasset opplæring*», «*differensiering*» og «*spesialundervisning*». Deretter presenteres strategier for å tilpasse og differensiere opplæringen for hver av de fire benevnelsene nevnt ovenfor. Til sist fremstilles en oppsummering som samler alle de mest sentrale strategiene gjennom en analyse, og gir et svar på hvordan man kan tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial. Dette er forsøkt



illustrert gjennom figur 2, som viser hvordan strategiene fra ulike litteratur blir oppsummert under én felles redegjørelse for hvordan man kan tilpasse opplæringen til denne elevgruppen.

## **4.1 Begrepsavklaring for tilpasset opplæring, differensiering og spesialundervisning**

Tilpasset opplæring, differensiering og spesialundervisning er tre begrep som lett kan forveksles og bli brukt om hverandre når det er snakk om tilrettelegging av undervisning i skolen. Av egen erfaring virker den allmenne oppfatningen av tilpasset opplæring å innebære at den enkelte elev har krav på spesielle tilpasninger på individuelt nivå. Dette er ikke tilfellet for prinsippet om tilpasset opplæring, og gjelder kun ved rett til spesialundervisning. I det videre er det derfor hensiktsmessig å tydeliggjøre hva som menes med hvert av begrepene.

### **4.1.1 Tilpasset opplæring**

Prinsippet om tilpasset opplæring er stadfestet gjennom Opplæringsloven (1998) §1-3, og sier at «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lære kandidatene*». Ifølge Utdanningsdirektoratet er altså tilpasset opplæring «*de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen*» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Med ordinær opplæring menes her all undervisning og opplæring som blir gitt innenfor skolens organisering og timeplan i henhold til lov og læreplaner (Håstein & Werner, 2014, s. 139). Prinsippet om tilpasset opplæring baserer seg på forståelsen av at enhver elev har krav på de samme læringsmulighetene i den samme skolen, og at opplæringen skal være tilpasset elevenes evner, anlegg og forutsetninger (Bunting, 2014, s. 13; Skogen & Idsøe, 2011, s. 33).

Videre sier Opplæringsloven (1998) §8 at elevene skal deles i basisgrupper eller klasser som ivaretar deres behov for sosial tilhørighet. Denne oppdelingen skal derimot til vanlig ikke skje etter faglig nivå, men slik at elevene blir møtt i den gruppen eller klassen de tilhører uten å bli ekskludert. Tilpasset opplæring skal derfor foregå innenfor rammene av den ordinære undervisningen.

### **4.1.2 Tilpasset opplæring i smal og vid forstand**

Tilpasset opplæring blir ofte delt inn i en smal og en vid forståelse, der begrepet i smal forstand ofte kjennetegnes av en tilpasning som er særlig rettet mot den enkelte eleven sitt behov. Dette kan være tilpasninger i form av konkrete tiltak som lar seg igangsettes direkte, eller pedagogiske og organisatoriske differensieringstiltak. Tilpasset opplæring i en vid forstand har derimot

fokus på fellesskapet og læringsmiljøet i klassen, der opplæringen blir tilpasset alle elevene. Elevene er da en del av et læringsfellesskap hvor de kan lære av hverandre. Denne tilnærmingen fungerer mer som en ideologi eller pedagogisk plattform da den omfatter hele skolen og dens virksomhet (Bachmann & Haug, 2006, s. 7; Nordahl, 2014, s. 129; Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 157).

### **4.1.3 Differensiering**

For å tydeliggjøre og gi en oversikt over hva differensiering blant annet innebærer, har Dale & Wærness i sitt Differensieringsprosjekt (2003) fremmet syv grunnleggende områder for differensiering i et læringsforløp: (1) elevenes evner og læreforutsetninger, (2) arbeidsplaner og læreplanmål, (3) arbeidsoppgaver og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering. I følge Dale & Wærness (2003) representerer disse områdene en funksjonell differensiering av opplæringen for alle elever.

En forutsetning for å sikre en best mulig tilpasset opplæring for den enkelte elevens behov, er å differensiere den pedagogiske opplæringen etter den enkelte elevens forutsetninger, bakgrunn og behov (Briseid, 2006, s. 35). I Stortingsmelding nr.31 (2007-2008) finner vi at «tilpasset opplæring kjennetegnes ved variasjon i bruk av arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen». Begrepene tilpasset opplæring og differensiering inneholder altså i stor grad de samme prinsippene om at undervisningen skal gi elever tilbud basert på deres individuelle forutsetninger (Idsøe, 2014b, s. 32).

Differensiering er tiltak som gjøres både i og utenfor klasserommet for å sikre alle elevene gode læringsmuligheter. Tiltakene gjøres på bakgrunn av lærerens kjennskap til elevenes læreforutsetninger. Metodevalgene bør være differensierte og varierte slik at lærestoffet er tilpasset de ulike elevene i klassen i stedet for at alle elevene må tilpasse seg samme lærestoff. Differensierte metodevalg vil nå flere elever. Varierte metodevalg vil skape en bedre dynamikk i elevgruppen og elevene kan lære flere arbeidsmåter for å finne sin læringsstil. Differensiering innebærer både en pedagogisk og organisatorisk dimensjon, men i norsk skole er den organisatoriske dimensjonen begrenset til en 25%-regel som sikrer at man ikke organiserer elevene permanent ut fra deres evner og forutsetninger. Disse 25% gir altså skolene mulighet til å organisere alternativt over en kortere periode (Idsøe, 2014b, s. 32).

I pedagogisk differensiering trekker Idsøe (2014b) frem prinsippene i Vygotskijs teori om «den nærmeste utviklingssonen» som noe man kan jobbe etter. Kort beskrevet er dette en sone hvor elevene kan oppnå en «optimal match» mellom sine evner/forutsetninger og læringsstoffet. Det skaper en ideell situasjon for læringsmuligheter. Elever har best forutsetninger for å lære når de stimuleres utover hva de allerede kan. I differensiert undervisning anerkjennes de individuelle ulikhetene blant elevene, og det settes fokus på å legge til rette en læreplan og undervisning som møter elevenes behov. Lærerne arbeider i en stadig sirkel av oppfølging og vurdering, tilpasning og refleksjon (Idsøe, 2014b, s. 33).

For å best kunne differensiere undervisningen sin mener Idsøe (2014b) at en lærer bør starte med å se på hva som er unikt ved hver enkelt elev i klassen sin: interesser, forventninger, motivasjon, evner, ressurser, ferdigheter, kultur, hjem/familie, læringsmåte og hastighet, og lignende. Når dette er kartlagt kan læreren gi elevene sine valgmuligheter basert på det som gjør elevene unike, gruppere dem fleksibelt, og tilpasse språket og lærestoffet etter elevenes forutsetninger. Nøkkelen til differensiering ligger altså i en lærers evne til å analysere og ta i bruk den informasjonen man har om sine elever. Lærere bør også kunne utvikle en undervisningsplan som baserer seg på læreplan og det elevene allerede kan og har kunnskaper om. Differensiering oppnås best når lærerne går inn for å ta hensyn til elevenes ulike behov og evner i sin planlegging av lærestoffet, metodene, evalueringen og læringsmiljøet (Idsøe, 2014b, ss. 34-35).

#### **4.1.4 Spesialundervisning**

Spesialundervisning er et tiltak som iverksettes når tilpasset opplæring, innenfor ordinær undervisning, ikke gir et tilfredsstillende utbytte av opplæringen for elevene. Når dette er tilfellet kan det søkes om rett til spesialundervisning for eleven som gjelder i henhold til Opplæringslovens (1998) §5-1. *Rett til spesialundervisning:*

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.

Ifølge Haug (2013) skal all opplæring være tilpasset, også spesialundervisningen. Det som i hovedsak skiller tilpasningene i spesialundervisning fra tilpasningene i den ordinære opplæringen, er frihetsgradene. Ved tilpasninger i spesialundervisning har skolen og lærerne større frihet til å gjøre tiltak for tilrettelegging både organisatorisk og faglig. Til eksempel kan man ved spesialundervisning gjennomføre organisatoriske tiltak som undervisning i vanlig klasse, mindre grupper eller til og med individuell undervisning utenfor skolen. I tillegg kan man ved spesialundervisning gjøre unntak fra læreplanens mål og innhold dersom det vurderes som hensiktsmessig for at eleven skal kunne oppnå et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Haug, 2013, ss. 425-426).

## **4.2 Tilpasset opplæring for evnerike elever**

I Skogen & Idsøe sin bok om evnerike barn (2011) trekker de frem begavede barns behov for et avansert pensum som er rettet mot deres behov og viktigheten av å bli gruppert sammen med jevnaldrende på samme nivå for å kunne utvikle sosiale relasjoner med andre barn. Videre tar de for seg ulike pedagogiske strategier som kan egne seg for evnerike barn: segregering, akselerasjon, berikelse og differensiert læreplan (Skogen & Idsøe, 2011, s. 118).

*Segregering* handler om å gruppere elevene etter deres evner med spesialskoler, spesialklasser, klasser med spesielt utfordrende oppgaver, stipendordninger og homogene grupper. Fordeler ved slike grupperinger i spesialskoler kan være at man sikrer elevene tilgang på informasjon som er tilpasset og i henhold til deres kompetansenivå, de får utviklet konkrete evner og forutsetninger, og kan inspireres hverandre til å være aktive i den pedagogiske prosessen. Gjennom spesialskoler får man også lærere med kompetanse til å undervise denne type elever, og tilført ressurser og materiell som egner seg for evnerike elever. Segregering gjennom bruk av spesialskoler kan samtidig medføre ulemper: det kan oppfattes som en sosial fare for de evnerike barna, oppstå for stort press på elevene, føre til en risiko for isolasjon, kan medføre en uheldig moralsk utvikling – «elitisme», og forsterke følelsen av mindreverd og manglende suksess (Skogen & Idsøe, 2011, s. 118).

I Norge grupperes ikke evnerike barn i egne skoler. En mulighet for segregering kan derfor være å danne grupper med barn fra ulike klasser og som deler samme interesse for enkelte fag eller tema, og gi dem en opplæring som er differensiert innenfor dette området. På denne måten vil evnerike elever møte jevnaldrende med samme intellekt og dermed få et mer utfordrende læringsmiljø (Skogen & Idsøe, 2011, s. 119).

*Akselerasjon* er en prosess hvor de evnerike elevene får gå gjennom det tradisjonelle pensumet raskere enn normalt. Akselerasjon kan blant annet foregå i form av å hoppe over klasstrinn, starte på skolen tidligere, få undervisning på et høyere utdanningsnivå, eller bare akselerering innen et enkelt fag. Gjennom akselerasjon kan man matche nivå og kompleksiteten av læreplanen med elevens motivasjon og ferdigheter (Skogen & Idsøe, 2011, s. 119).

Fordelene ved akselerasjon som pedagogisk strategi er at elevene vil føle seg faglig utfordret på en tilfredsstillende måte og sosialt akseptert. De vil stå i mindre fare for å kjede seg i timene da de ikke lengre er tvunget til å følge læreplanen sammen med sine medelever. Gjennom tidlig skolestart kan man også unngå kjedsomhet for de barna som allerede kan lese og skrive, og de vil kunne dra nytte av en utvikling som er effektivt utnyttende i forhold til tidsbruk og behov. På den annen side kan tidlig skolestart utgjøre en fare for at elevene ikke får samme affektive eller emosjonelle modenhet som sine klassekamerater (Skogen & Idsøe, 2011, ss. 119-120).

*Berikelse* er den tredje pedagogiske strategien man kan anvende for evnerike elever. Denne strategien omhandler pensumberikelse og er den mest anvendte metoden for å differensiere aktiviteter til evnerike barn. Pensumberikelse er definert som at valg og organisering av læringsbehov skal bli gjort i forhold til den enkelte elev. Det innebærer at man lager en rekke individualiserte, pedagogiske programmer som kan brukes enkeltvis eller i små grupper. Berikelse kan også gjøres innenfor bare ett tema, og som ikke nødvendigvis er en del av den vanlige skoleplanen. Videre kan berikelsesaktiviteter organiseres i klubber som deler samme interesse for noe, for eksempel sjakk, eller deltakelse i konkurranser, kor, musikk eller sport. Denne pedagogiske strategien er rettet mot både kognitivt, sosial og emosjonell utvikling (Skogen & Idsøe, 2011, s. 121).

En siste pedagogisk strategi er å *differensiere læreplanen* for evnerike elever. Dette innebærer å endre eller tilpasse læreplanen til de ulike ferdighetsnivåene hos de evnerike elevene, og gi andre oppgaver og aktiviteter enn hva deres medelever får. For å differensiere læreplanen må læreren ha ulike tilnærminger til hva elevene skal lære (innhold), hvordan de lærer (prosess), og hvordan de viser hva de har lært (produkt). Grunnlaget for en differensiert læreplan må basere seg på de ulike egenskapene og behov som er gjeldende for den eller de elevene det skal tilpasses for. Evnerike elever har ofte behov for engasjerende og utfordrende læringsmuligheter, samtidig som nivået må være i henhold til deres evner slik at de opplever mestring i arbeidet sitt (Skogen & Idsøe, 2011, s. 123).

### 4.3 Tilpasset opplæring for eksepsjonelle elever

I boken til Lie (2014) omtales ulike programmer og pedagogiske undervisningsmodeller for eksepsjonelle elever, der hensikten med disse undervisningsprogrammene er å utvikle evnene som elevene viser en spesiell begavelse innenfor. Den undervisningen som antas å gi best resultater er der hvor elevene opplever å mestre fagene og som bygger på deres styrker. Hvis man kan oppnå dette vil man samtidig forhindre tap av motivasjon og dårlig selvbilde hos elevene. I undervisning av eksepsjonelle elever bør man anvende ulikt pensum, undervisningsmetoder og strategier fordi begavede barn lærer på en annen måte og tenker mer abstrakt enn jevnaldrende (Lie, 2014, ss. 119-120).

Lie (2014) mener det er viktig i skolefagene at eksepsjonelle elever har litt ekstra å strekke seg etter og får mulighet til å tilegne seg komplekse begreper og prinsipper. Oppgaver som lærere gir må være basert på elevenes nysgjerrighet og planlagt ut fra hva elevene kan og trenger. I tillegg bør det planlegges etter hva elevene må prestere innen kunnskaper, ferdigheter og holdninger i forhold til deres evnenivå. Videre nevner Lie (2014, s. 120) visse aspekter som karakteriserer undervisningen for eksepsjonelle elever: finne flere løsninger, fleksibilitet (tenke på flere årsaker til en hendelse), originalitet (tenke ut noe nytt som ikke andre har kommet på), og elaborering (redegjøre for detaljer i en idé).

Lie (2014) påpeker også at undervisning av eksepsjonelle elever bør innebære kritisk tenkning, problemløsningsoppgaver, kreativ tenkning, og tematisk tverrfaglig pensum. Innholdet av undervisningen bør ha en personlig relevans og basere seg på elevens interesser. Det er også viktig at elevene får en kontinuerlig faglig veiledning og en sosial tilpasning og gjenoppbygging underveis. Undervisningen bør bidra til utviklingen av de kognitive prosessene, og elevene må få hjelp til å utvikle ulike tenkningsprosesser – som evne til å uttrykke seg, fleksibilitet, originalitet, resonnering og reflektering. Læring bør skje med innsikt da elevene oppnår faglig mestring når de har innsikt i egen læring og utfører oppgavene selv (Lie, 2014, ss. 120-121).

I tillegg til de overnevnte undervisningsstrategiene trekker Lie (2014, ss. 126-128) frem *akselerasjon*, *berikelse* og *mentoring* som anbefalte strategier i undervisning av eksepsjonelle elever.

*Akselerasjon* er den mest brukte metoden og går ut på at elevene akselererer i hastighet på innlæringen av fagstoffet, men også at de plasseres i et annet fag. I hovedsak innebærer akselerasjon to former for metoder, der den ene bygger på at elever med en faglig begavelse

klarer å innhente og bearbeide informasjon raskere enn medelevene. Den andre formen bygger på elevenes evne til å tilegne seg kunnskap raskt i både mengde og dybde, og kan derfor plasseres i et høyere klassetrinn. Gjennom akselerasjon kan elevene få tidligere tilgang på fagstoff og undervisning som ligger på et høyere nivå. Dette kan oppnås blant annet ved å hoppe over emner i læreplanen, plassere elevene på et høyere klassetrinn, gi eleven veiledning i ett enkelt emne, eller at eleven får tidlig tilgang på enkelte kurs i videregående skole og høyskole (Lie, 2014, ss. 126-127).

*Berikelsesstrategier* bidrar til å gi eksepsjonelle elever et variert pedagogisk tilbud. Dette kan til eksempel være å tilpasse læreplanen slik at den inneholder mer dybde og bredde i fagene, eller ved å gi elevene emner som vanligvis ikke er en del av læreplanen. Andre former for berikelsesstrategier kan være å sette sammen elever med felles interesser, uavhengig klassetrinn, for å jobbe med en voksen som også deler deres interesser og som samtidig innehar en avansert kunnskap og ekspertise på området. Alternativt kan skolene bruke eldre elever som også er eksepsjonelle til å veilede de yngre. Ved bruk av berikelses- og akselerasjonsmetoder kreves det at elevene engasjerer seg mer i fagene ved å enten arbeide raskere eller ved fordypning i faget (Lie, 2014, ss. 127-128).

*Mentoring* er den tredje undervisningsstrategien, hvor elevene får en eller flere mentorer som tilbyr muligheten til å lære dem mer om de emner som interesserer elevene. Disse emnene må likevel være innenfor rammene av læreplanen slik at eleven følger det ordinære opplæringsløpet. Det anbefales å bruke mentorer som er spesialister på områdene hvor den eksepsjonelle eleven allerede har en del kunnskaper, slik at mentorene kan bistå eleven både faglig og psykososialt. På denne måten kan mentorene også fungere som rollemodeller for elevene (Lie, 2014, s. 128).

#### **4.4 Differensiering for elever med stort akademisk talent**

I boken til Idsøe om elever med akademisk talent (2014b) presenterer hun ulike strategier for pedagogisk og organisatorisk differensiering av undervisningen til elever med akademisk talent. I det følgende har jeg redegjort for et utvalg av disse strategiene.

*Læringskontrakter* er en av de anbefalte strategiene for selvstyrt læring. Dette er en kontrakt mellom lærer og elev som har tydelige mål og beskriver hvordan målene kan oppnås. Foreldrene må informeres om kontrakten. Den skal inneholde en tidsfrist og spesifisere innhold, prosess og produkt (Idsøe, 2014b, s. 45). En annen strategi kan være å opprette «*læringscentre*».

Slike senter kan tilby aktiviteter basert på elevenes interesser slik at de blir utfordret og stimulert. Et læringscenter kan opprettes på skolen i for eksempel et eget rom, som en del av klasserommet/biblioteket, eller i et eventuelt ressursrom som skolen har disponibelt. Elevene skal oppleve frihet til å gjøre valg i forhold til egen læring. Alt som foregår i et læringscenter må kvalitetssikres av skolens personale (Idsøe, 2014b, ss. 45-46).

*Fleksibel gruppering* går ut på at læreren danner grupper basert på elevenes ferdigheter og kunnskaper. Disse gruppene kan endres til ulike tider på dagen, og sammensetningen bør variere. Læreren bør være oppmerksom på at noen elever kan være på et enda høyere nivå enn den «fremste» gruppen. Disse vil ha behov for ekstra vurdering i forhold til gruppeplassering. Kjentegn på fleksibel gruppering som strategi er at det involverer respons og flyt, og ulike øvelser til ulike elever (Idsøe, 2014b, s. 46).

*Samarbeidslæringsgrupper* er en strategi som har som mål å skape akademisk vekst. Dette fungerer best for elever med stort akademisk talent når de får være på gruppe med likesinnede. Det understrekes likevel at slik gruppering må brukes med forsiktighet. Elever med stort akademisk talent har i likhet med andre elever også behov for læring og støtte, slik at lærere bør unngå at disse elevene blir tatt i bruk som hjelpelærere i heterogene grupper. Det kan ofte resultere i at de blir lei og umotiverte av å måtte «bære» de andre elevene på gruppen sin (Idsøe, 2014b, ss. 46-47).

*Lagdelte aktiviteter* er en strategi hvor elevene får samme oppgaver, men med tilpasset vanskegrad. Alle skal ha det samme læringsmålet og lære de samme begrepene, men elevene kan starte med utgangspunkt i eget nivå. Det skal være flere tilnæringsmuligheter. Oppgavene kan også lages i flere versjoner, med ulik vanskegrad på måloppnåelse, avhengig av spennvidden i elevgruppas nivå (Idsøe, 2014b, ss. 47-48). Strategien «*flervalgmeny*» går ut på at læreren tilbyr en rekke aktiviteter/oppgaver som alle leder frem til det samme målet. Elevene får selv mulighet til å velge hvilken type aktivitet/oppgave de vil bruke for å oppnå kompetansemålet, og aktivitetene/oppgavene må differensieres slik at de favner alle nivåer (Idsøe, 2014b, s. 48).

*Rådgivende lærer* vil si at man har en ekstra lærer i klasserommet som jobber med enkeltelever eller små grupper av elever med akademisk talent. Ofte kan en slik ekstralærer bidra med støtte til hovedlærerens utvikling av spesialtilpassede tilbud for elever med akademisk talent. Slik vil



en rådgivende lærer også kunne arbeide direkte eller indirekte med enkeltelever innad i klasserommet (Idsøe, 2014b, s. 48).

*Differensiert opplæringsplan* baserer seg på vurdering og teamplanlegging, og innebærer målsettinger for den enkelte elev. Planen skal altså tilpasses den enkelte elev og reflektere deres kunnskapsnivå. Den skal ta hensyn til hva eleven har behov for å lære og si noe om hvilke differensierte aktiviteter som skal tilbys. For å best kunne utforme en plan som dekker de kognitive og affektive behovene til eleven, er det viktig at både lærere, faglærere, foreldre og eleven selv er involvert i utformingen (Idsøe, 2014b, s. 48).

*Integrert lærestoff* kan beskrives som temabasert læring. Her har man et vidt tema, for eksempel klima, og arbeidet med temaet vil ofte foregå tverrfaglig. Denne måten å jobbe på kan være spesielt bra for elever med akademisk talent da det innebærer mindre «spørsmål og svar»-oppgaver, og heller gir mer tid til refleksjon og fordypning. Det gir også elevene mer frihet til å velge tema ut fra egne interesser og behov (Idsøe, 2014b, s. 49).

*Virtuelt og online-tilpasset læringsmiljø* går ut på å gi elever med akademisk talent tilgang til digitale hjelpemidler. På den måten bringes to didaktiske områder sammen; undervisning og bruk av IKT i opplæringen. IKT i opplæringen kan bidra til å forbedre eksisterende metoder og gi bedre undervisning for elever med akademisk talent. Man kan også bruke det til å opprette et virtuelt læringsmiljø som gir mulighet for rikere læringserfaringer og avanserte undervisningsmetoder (Idsøe, 2014b, s. 49).

#### **4.5 Tilpasset opplæring for begavede elever**

I Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen (2012) tar de for seg begrepet «potensialorientert undervisningsdifferensiering» i sin redegjørelse av tilpasset opplæring for begavede elever. Begrepet er en utvidelse av prinsippene for undervisningsdifferensiering slik at det inkluderer begavede elever. Potentialorientert undervisningsdifferensiering baserer seg på en idé om at mennesker som arbeider målrettet innenfor et bestemt tema eller område, alltid vil være i en utviklingsprosess som øker deres ekspertise på dette området/temaet. En persons potensiale kommer til syne når vedkommende jobber sammen med noen som er litt mer kompetent enn seg selv innenfor det gitte tema/område. I et slikt samarbeid vil en også kunne skape en utviklingszone der begavelsen utfordres til videre utvikling. I tillegg er interesser og nysgjerrighet viktige faktorer for å utfordre og utvikle den aktuelle begavelsen til et høyere prestasjonsnivå (Nissen, Kyed, Baltzer, & Skogen, 2012, s. 80).

Potensialorientert undervisningsdifferensiering deles inn i nivåer for å kunne beskrive utviklingssoner fra begavelse til talent, og fra talent til høyere talent. I Nissen et.al (2012, ss. 81-82) er disse nivåene beskrevet ut fra Blooms taksonomi for klassifisering av kunnskap og deles inn i følgende:

- *Faktakunnskap*

Handler om å kunne observere, huske informasjon, og gjengi innlært kunnskap. I handling vil det si å kunne fortelle hva man vet og hva man ønsker, beskrive, gjenta, definere, identifisere, fortelle hvem, hva, hvor og når.

- *Forståelse*

Handler om å kunne forstå informasjonen, finne mening i informasjonen, tolke fakta, og forutsi konsekvenser. I handling vil det si å kunne oppsummere og gjenfortelle kunnskapen med egne ord, vise interesse, si hva ting betyr, forklare og sammenligne. Det innebærer også å kunne fortelle hvordan man har det og hva man føler.

- *Anvendelse*

Handler om å kunne ta i bruk informasjon, metoder, begreper og teorier i konkrete situasjoner. Kunne løse problemer ved hjelp av nødvendig kunnskap. I handling kan man spørre seg hvordan man kan bruke informasjonen og hva det fører til. Man skal bruke det man allerede kan, og etterligne, gjenta og prøve ut.

- *Analyse*

Handler om å kunne se mønstre og sammenhenger, se og organisere deler, kjenne igjen skjulte meninger. I handling kan man spørre seg hva delene er, hvordan de henger sammen, årsaken, problemer, løsninger, og konsekvenser. Man bør tilpasse, korrigere, og gjennomføre selvstendig.

- *Syntese*

Handler om å kunne bruke gamle idéer til å skape nye, generalisere fra gitte fakta, bruke kunnskap fra flere områder og trekke slutninger. I handling kan man spørre seg hvordan det kunne vært gjort annerledes, enn hvis, og om det finnes unntak. Man bør bearbeide, skape og være nøyaktig.

- *Evaluering*

Handler om å vurdere noe ut fra forhåndsgitte kriterier, sammenligne og skille mellom idéer, vurdere teoriens holdbarhet, velge ut fra reelle argumenter, verifisere verdier, og gi en begrunnet mening. I handling kan man stille spørsmål ved hvordan man vil vurdere det, om det vil fungere, hva man foretrekker, og hvorfor man mener det.

## 4.6 Oppsummering og samling av strategier for tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial

I dette delkapitlet oppsummerer og samler jeg de mest sentrale strategiene for tilpasset og differensiert opplæring som ble redegjort for i delkapitlene over. Hensikten er å gi en samlet fremstilling av hvordan man kan tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial.

For å komme frem til de mest sentrale strategiene ble det foretatt en skjematisk sammenstilling (vedlegg1) av alle strategiene som var nevnt i hver av tekstene, slik at jeg kunne se hvilke strategier som gikk hyppigst igjen. I det videre presenteres de mest representative strategiene som jeg anser som sentrale for å kunne tilpasse og differensiere undervisningen for elever med stort læringspotensial.

*Berikelse* er en undervisningsstrategi som blir trukket frem av både Skogen & Idsøe (2011) og Lie (2014), og til dels av Idsøe (2014b). Denne strategien omhandler blant annet pensumberikelse, hvor valg og organisering av læringsbehov blir gjort i forhold til den enkelte elev. Dette kan innebære å lage flere individualiserte, pedagogiske programmer som egner seg til bruk enkeltvis eller i små grupper. Man kan også organisere berikelsesaktiviteter for elevene, slik som klubber med samme interesse for noe – enten det er sjakk, musikk, sport eller lignende. Andre måter å oppnå berikelse på kan være å sette eldre elever som også har et stort læringspotensial til å veilede de yngre elevene.

Videre kan berikelse gå ut på å tilpasse læreplanen slik at innholdet gir mer dybde og bredde til fagene. Det kan også innebære å gi elevene emner som ikke vanligvis er en del av læreplanen, og fokusere berikelsen på ett av disse emnene av gangen. Idsøe (2014b) beskriver den sistnevnte formen for berikelse som temabasert læring, og bruker benevnelsen *integrert lærestoff* i stedet for *berikelse*. Ved temabasert læring får elevene et vidt tema de skal arbeide med, gjerne tverrfaglig også. Idsøe (2014b) mener dette er en særlig god måte å arbeide på for elever med stort læringspotensial da det innebærer mindre «spørsmål og svar»-oppgaver, og heller gir mer tid til refleksjon og fordypning. I tillegg gir det elevene større frihet til å velge tema ut fra interesser og behov.

*Segregering* er en strategi som Skogen & Idsøe (2011) benytter seg av, og som også er gjengitt av Idsøe (2014b) under benevnelsene *fleksibel gruppering* og *samarbeidslæringsgrupper*. Ifølge Skogen & Idsøe (2011) innebærer strategien å gruppere elever med stort læringspotensial i spesialskoler, spesialklasser, egne klasser med særlig utfordrende oppgaver, og i homogene

grupper. Fordeler med slik gruppering kan være at det gir elevene tilgang på informasjon som er bedre tilpasset deres kompetansenivå, de kan videreutvikle konkrete evner, og inspirere hverandre til å delta aktivt i den pedagogiske opplæringen. Andre fordeler med segregerte grupper kan være at elevene får lærere med særlig kompetanse i å undervise elever med stort læringspotensial, i tillegg til materiell og ressurser som er egnet for denne type elever.

På en annen side mener Skogen & Idsøe (2011) at segregering av elever med stort læringspotensial kan medføre ulemper, særlig i spesialskoler. Det kan blant annet utgjøre en sosial fare for elevene, øke risikoen for isolasjon, oppstå et prestasjonspress, føre til en uheldig moralsk utvikling av «elitisme», og forsterke en negativ selvfølelse hos elever som sliter med dette. Av denne grunn, blant annet, grupperes ikke norske elever i egne skoler. En annen mulighet for segregering kan derfor være å opprette grupper av elever fra ulike klassetrinn, hvor alle deler samme interesse for et emne eller fag. På denne måten kan elevene få en differensiert opplæring innenfor dette området, og et mer utfordrende læringsmiljø sammen med andre elever av samme intellektuelle nivå.

I Idsøe (2014b) sine beskrivelser av strategien segregering, trekker hun frem i likhet med Skogen & Idsøe (2011) at gruppene skal baseres på elevenes ferdigheter og kunnskaper, og ha som mål å skape akademisk vekst. Dette oppnås best hvis elevene får være sammen med likesinnede på samme nivå. Også Lie (2014) påpeker at det kan være til fordel for elever med stort læringspotensial å grupperes sammen med andre som deler samme interesse, uavhengig av klassetrinn.

Idsøe (2014b) understreker videre at sammensetningen av gruppene bør variere, og at gruppering etter nivå må brukes med forsiktighet. Dette fordi elever med stort læringspotensial gjerne har behov for læring og støtte på lik linje med andre barn. Samtidig i heterogene grupper bør læreren unngå å bruke elevene med stort læringspotensial som hjelpelærere. Ofte vil det resultere i at elevene mister motivasjon og blir lei av å måtte bistå de andre elevene på gruppa si.

*Akselerasjon* er en annen undervisningsstrategi som Lie (2014) og Skogen & Idsøe (2011) trekker frem. De beskriver begge strategien som en akselerering i pensuminnlæringen, hvor elever med stort læringspotensial kan gjennomgå det tradisjonelle fagstoffet raskere enn andre. Akselerasjon kan blant annet innebære at elevene hopper over klassetrinn, starter på skolen tidligere, akselererer og får veiledning innen et enkeltfag eller emne, eller hopper over emner i

læreplanen. Det kan også innebære at elevene får tidligere tilgang på fagstoff og undervisning på et høyere nivå eller til og med høyere utdanningsnivå. Gjennom akselerasjon vil man altså kunne matche nivå og kompleksiteten av læreplanen med elevenes motivasjon og ferdigheter.

Videre trekker Skogen & Idsøe (2011) frem fordeler og ulemper ved akselerasjon. Fordelene de ser på er at elevene vil kunne oppleve en tilfredsstillende faglig utfordring og sosial aksept. Det vil da være mindre fare for at elevene kjeder seg i timene når de ikke lengre føler seg tvunget til å følge samme læreplan og tempo som de andre elevene. Kjedsomhet kan også unngås hvis elevene som allerede kan lese og skrive får en tidligere skolestart. Ulempen som trekkes frem gjelder derimot også for tidlig skolestart. Det kan nemlig utgjøre en fare for at elevene da ikke får samme affektive eller emosjonelle modenhet som sine medelever.

*Differensiert læreplan* beskrives av Idsøe (2014b) og Skogen & Idsøe (2011) som å endre eller tilpasse læreplanen i henhold til de ulike ferdighets- og kunnskapsnivåene hos elevene med stort læringspotensial. Planen skal altså reflektere den enkelte elevens nivå og egenskaper, og ta hensyn til hva eleven har behov for å lære. På denne måten vil elevene også oppleve mestring i arbeidet sitt.

En differensiert læreplan skal si noe om hvilke differensierte aktiviteter som tilbys, og den skal inneholde andre oppgaver og aktiviteter enn hva medelevene får. Elever med stort læringspotensial har gjerne et større behov for engasjerende og utfordrende læringsmuligheter. I utformingen av en differensiert læreplan er det viktig at både lærere, faglærere, foreldre og eleven selv er involvert, for å best kunne dekke de kognitive og affektive behovene til eleven. Det er også viktig at læreren har ulike tilnærminger til hva elevene skal lære av innhold, hvordan prosessen for læring skal foregå, og hvordan elevene skal vise hva de har lært.

*Mentoring og rådgivende lærer* er to lignende strategier som henholdsvis Lie (2014) og Idsøe (2014b) beskriver. Benevnelsen *mentoring* innebærer at elever med stort læringspotensial får en eller flere mentorer som kan lære dem mer om emner som interesserer elevene. For at eleven skal følge det ordinære opplæringsløpet må disse emnene være innenfor rammene av læreplanen. Videre anbefaler Lie (2014) at man bruker mentorer som er spesialister på det emnet som eleven er interessert i og allerede har mye kunnskaper om. Dette for at mentoren skal kunne bistå eleven både faglig og psykososialt, og samtidig fungere som en rollemodell.

I Idsøe (2014b) sin benevnelse *rådgivende lærer* handler det om at man har en ekstra lærer i klasserommet. Denne læreren skal da kun jobbe med enkeltelever eller små grupper av elever

med stort læringspotensial. En rådgivende lærer kan også bidra i arbeidet til hovedlæreren med å utvikle spesialtilpassede tilbud for denne type elever, og slik også kunne arbeide direkte eller indirekte med enkeltelever innad i klasserommet.

I Nissen et.al (2012) trekkes det også frem et punkt som samsvarer med hva både Idsøe (2014b) og Lie (2014) har beskrevet ovenfor. Der påpekes det at en elev sitt potensiale kan komme til uttrykk når eleven får jobbe sammen med noen som er litt mer kompetent enn seg selv innenfor et gitt tema.



## 5 Avslutning og svar på forskningsspørsmål

Denne avhandlingen startet med et mål om å samle ulike benevnelser fra teoretisk litteratur som omhandler elever med stort læringspotensial for å tydeliggjøre elevgruppen under én betegnelse. En del av målet var også å samle strategier fra teoretisk litteratur som anbefales for å tilpasse opplæringen til elever med stort læringspotensial. Med utgangspunkt i denne målsetningen ble følgende forskningsspørsmål utarbeidet:

«Hvordan framstilles elever med stort læringspotensial i teoretisk litteratur, og hvilke strategier for tilpasset opplæring anbefales for denne elevgruppen?»

Gjennom avhandlingen har jeg redegjort for og samlet sentrale benevnelser som omhandler elever med stort læringspotensial, samt sammenstilt foreslåtte strategier for tilpasset opplæring til denne elevgruppen med utgangspunkt i overnevnte forskningsspørsmål. Ut ifra redegjørelsene og analyseringen viser jeg at benevnelserne jeg har trukket ut fra forskningslitteraturen, faktisk omtaler den samme elevgruppen og kan derfor samles under betegnelsen «elever med stort læringspotensial».

I den teoretiske litteraturen fremstilles elever med stort læringspotensial som utforskende, selvstendige, og kommer med unike og originale ideer. De utviser gjerne enestående ferdigheter innenfor et bestemt område som de særlig interesserer seg for. Sosialt kan denne elevgruppen ofte oppleve sosiale utfordringer i samspill med sine jevnaldrende, og foretrekker heller å omgås eldre barn eller voksne. Strategier for tilpasset opplæring som ofte anbefales for elever med stort læringspotensial, er strategier som baserer seg på elevens forutsetninger og behov. De mest sentrale strategiene som trekkes frem er berikelse, segregering, akselerasjon, differensiert læreplan, og mentoring.





## Referanser

- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring (Forskningsrapport nr.62)*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid - fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Bunting, M. (2014). Innledning. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 13-18). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dale, E. L., & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunntilpasset opplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dembo, M. H. (2004). *Applying educational psychology*. New York: Longman.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Haug, P. (2013). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö, *Praktisk-pedagogisk utdanning - en antologi* (ss. 415-440). Bergen: Fagbokforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 136-164). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Idsøe, E. C. (2014a). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 165-182). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Idsøe, E. C. (2014b). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode - veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget AS.

- Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbeleksepsjonelle elever - Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen - identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som en del av fellesskapet - om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. I M. Bunting, *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (ss. 123-135). Oslo: Cappelen Damm AS.
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*.  
Hentet fra  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. (2017). *Elever med stort læringspotensial - tilpasset opplæring*. Oslo: Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen. (2007-2008). *Regjeringen.no*. Hentet fra Stortingsmelding nr.31:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>
- Skogen, K., & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn - en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Universitetet i Tromsø. (2017). *LRU-3901 Mastergradsoppgave i profesjonsfag 1.-7. trinn*. Hentet fra <https://uit.no/utdanning/emner/emne/497466/lru-3901>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

## Vedlegg 1

<b>Strategier for tilpasset og differensiert opplæring</b>			
<b>Evnerike elever</b>	<b>Eksepsjonelle elever</b>	<b>Elever med stort akademisk talent</b>	<b>Begavede elever</b>
<i>Segregering</i>	sette sammen elever med felles interesser, uavhengig klassetrinn, for å jobbe med en voksen som også deler deres interesser	<i>Fleksibel gruppering, Samarbeidslæringsgrupper</i>	
<i>Akselerasjon</i>	<i>Akselerasjon</i>		
<i>Berikelse</i>	<i>Berikelsesstrategier</i>	<i>Integrert lærestoff</i>	
<i>Differensiere læreplanen</i>		<i>Differensiert opplæringsplan</i>	
	<i>Mentoring</i>	<i>Rådgivende lærer</i>	En persons potensiale kommer til syne når vedkommende jobber sammen med noen som er litt mer kompetent enn seg selv innenfor det gitte tema/område.
		<i>Læringskontrakter</i>	
		<i>Lagdelte aktiviteter</i>	
		<i>Virtuelt og online-tilpasset læringsmiljø</i>	
			<i>Faktakunnskap Forståelse Anvendelse Analyse Syntese Evaluering</i>